UNIVERSITATEA DIN BUCUREŞTI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ŞI ŞTIINȚELE EDUCAȚIEI

DEPARTAMENTUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA DISTANȚĂ

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Conf.univ. dr. VALERIA NEGOVAN

negovan_fpse@yahoo.com

Universitatea din Bucureşti
Editura CREDIS
2008

Universitatea din Bucureşti
Editura CREDIS
Bd. Mihail Kogălniceanu, Nr. 36-46, Corp C, Etaj I, Sector 5
Tel: (021) 315 80 95; (021) 311 09 37, 031 405 79 40, 0723 27 33 47
Fax: (021) 315 80 96
Email: credis@credis.ro
Http://www.credis.ro

Cuprinsul cursului

Suport de curs:
Valeria Negovan (2006), *Introducere în psihologia educației*. Editura Universitară, Bucureşti

LA ÎNCEPUT DE DRUM:

Stimați actuali şi viitori discipoli ai marilor înaintaşi în fundamentarea cunoaşterii psihologice!

În scopul unei colaborări eficiente se cuvin făcute următoarele precizări:

Disciplina
PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

A. Obiective de bază ale studierii disciplinei:

a. Familiarizarea cu:
- principalele probleme ale cunoaşterii ştiințifice în psihologia educației
- principalele teme ale cunoaşterii psihologice aplicate în domeniul educației

b. Dezvoltarea abilităților de gândire critică şi utilizare a noțiunilor şi principiilor psihologiei
c. Fundamentarea pregătirii de specialitate pentru configurarea identității profesionale a psihologului

B. Conținutul cursului:
- Oferă liniile directoare pentru comportamentul profesional activ – proactiv de căutare a informațiilor oferite de literatura de specialitate în domeniul teoriei cunoaşterii ştiințifice în psihologie
- Prezintă „concentrate" de informații care au avantajul de a fi asimilate uşor şi dezavantajul de a limita dezvoltarea explicațiilor discursive personale
- Reprezintă doar punctul de start în demersul academic de achiziționare a cunoştințelor specifice domeniului
- Invită (şi obligă moral) la completarea informațiilor şi a perspectivelor de analiză critică a acestora prin utilizarea surselor bibliografice (devenite clasice sau încă în curs de afirmare) oferite de literatura de specialitate

C. Evaluarea pregătirii academice a studenților se realizează:
1. eşalonat - prin evaluarea lucrărilor individuale care trebuie realizate în cadrul temei de control aferente fiecărui modul de studiu.
2. global – prin examenul scris de la sfârşitul semestrului

C.1. Evaluarea eşalonată

Fiecare dintre cele trei teme de control (câte una pentru fiecare modul de studiu) formulate sintetic astfel încât să permită un număr cât mai mare de alegeri individuale, va fi abordată prin două lucrări individuale.

Pentru fiecare temă de control se realizează:

1. o prezentare a unui articol dintr-o revistă de specialitate sau a unui capitol dintr-o carte pe un subiect reprezentativ pentru temă (lungime: 2 pagini tehnoredactate format A4, TNR la 1,5 rânduri, corp 12)

2. o sinteză / referat ştiințific pe un subiect reprezentativ pentru temă (5 – 10 pagini format A4, TNR la 1,5 rânduri, corp 12)

Cele două lucrări aferente unei teme vor fi notate cu maximum 1 punct.

Susținerea cu lucrări individuale a celor trei teme permite acumularea a 3 puncte pentru evaluarea finală.

C.2 . Evaluarea globală/finală:

Se face prin însumarea punctajului obținut pentru activitățile de pregătire individuală supervizată (maximum 3 puncte) cu punctajul obținut la examenul scris (maximum 7 puncte)

Punctajul realizat la lucrările individuale se adaugă la punctajul obținut la examenul scris **numai** dacă acesta este de minimum 3,5 puncte (din totalul de 7)

Punctajul realizat la lucrările individuale se păstrează pentru toate sesiunile de re-susținere a examenului până la promovarea acestuia

D. Temele lucrărilor la disciplina Psihologia educației

Modul I: Probleme teoretico-metodologice ale psihologiei educației. Dezvoltarea psihică şi învățarea – teme majore în psihologia educației.

Tema: Relația dezvoltare psihică – învățare din perspectiva educatorului şi profesorului.

Modul II: Învățarea şcoală/academică – fundamente şi resurse

Tema: Sistemul psihocomportamental al elevului în activitatea de învățare în şcoală – diferențe individuale.

Modul III: Provocări pentru teoria şi practica educației

Tema: Mediul social şi profesorul ca factori ai succesului/insuccesului şcolar.

Standarde generale de evaluare a lucrărilor:

- discursivitatea înțelegerii
- claritatea discursului/argumentației
- completitudinea cunoştințelor factuale
- independența şi originalitatea în abordarea problemelor

Barem de evaluare a prezentării de articol/capitol carte:

1. Precizarea tuturor datelor de identificare a sursei (autor/i, titlul complet în limba în care a fost scris, jurnalul/cartea din care a fost preluat cu toate datele de identificare, conform regulilor APA (academice)
2. Reprezentativitatea sursei pentru nivelul academic al cunoaşterii în domeniu
3. Claritatea, coerența, comprehensibilitatea discursului

Barem de evaluare a sintezei:

1. Circumscrierea subiectului tratat ariei problematice a temei
2. Realizarea lucrării după următoarea schemă
    a. Titlu, autor
    b. Rezumat de maximum 300 cuvinte în care se prezintă obiectivul principal al sintezei
    c. Schema de structurare – cuprins
    d. Dezvoltarea discursului conform schemei/cuprinsului
3. Utilizarea corecta a surselor bibliografice (citare in text, menționarea sursei bibliografice)
4. Realizarea listei bibliografice conform standardelor APA

E. Reguli de comunicare/transmitere a lucrărilor

- Lucrările individuale se transmit pe cale electronică (împreună sau separat) pe toată perioada alocată pregătirii temei modului dar **NU mai târziu** de 1 (UNA) SĂPTĂMÂNĂ de la activitatea tutorială aferentă modulului de studiu căruia le sunt circumscrise (ultima zi a respectivei săptămâni, ora 24). Pentru a evita probleme cauzate de incidente cu poşta electronică se recomanda

transmiterea lucrărilor cu suficient timp înainte ca în cazul apariției acestor probleme să se poată lua măsurile corespunzătoare. După termenul indicat mesajele electronice cu lucrările atașate nu vor mai fi deschise.

- Autorii lucrărilor sunt rugați să se asigure de atașarea corectă a fișierelor
- Fișierele cu lucrările individuale vor fi denumite astfel:
  NumeInitialaprenume.ID.AN2.T1 (de la tema 1…2 sau 3 după caz).Prez (sau Sint – după caz)
  Exemplu:
  PopescuG.ID.AN2.T1.Prez (dacă se trimite prezentarea)
  PopescuG.ID.AN2.T1.Sint (dacă se trimite sinteza)
  PopescuG.ID.AN2.T1.Prez.Sint (dacă se trimit – nerecomandat! – amândouă în același fișier)

Adresele la care se trimit lucrările individuale sunt:

- adresa titularului de curs oferită de Portalul CREDIS

SAU

- căsuța e-amil: negovan_fpse@yahoo.com

Titularul cursului vă mulțumește anticipat pentru bucuria de a citi lucrări de calitate și speră într-o colaborare constructivă pentru fiecare în parte!

Valeria Negovan

Modulul I

PROBLEME TEORETICO – METODOLOGICE ALE PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI

Unitatea de învățare nr.1: **Statutul teoretic şi aplicativ al psihologiei educației**

1.1. Obiectul, metodele şi finalitatea psihologiei educației

1.2. Specificul cunoaşterii ştiințifice în psihologia educației

Unitatea de învățare nr.2: **Dezvoltarea psihică, fundament şi obiectiv al educației**

2.1. Conceptul de dezvoltare psihică

2.2. Factorii dezvoltării psihice

2.3. Stadialitatea dezvoltării psihice – reper semnificativ pentru optimizarea intervenției instructiv-educative

Unitatea de învățare nr.3**: Activitatea de învățare – domeniu de cercetare şi aplicație în psihologia educației**

3.1.Conceptul de învățare – definiții, teorii, modele explicative

3.2. Structura psihologică a învățării

3.3. Niveluri şi forme ale învățării

Activitate tutorială: Probleme teoretico-metodologice ale psihologiei educației. Dezvoltarea psihică şi învățarea – teme majore în psihologia educației.

Tema de control: Relația dezvoltare psihică – învățare din perspectiva educatorului şi profesorului.

Unitatea de învăţare nr. 1

Statutul teoretic şi aplicativ al psihologiei educaționale

Cuprins:

1.1. Obiectul, metodele şi finalitatea psihologiei educaţionale

1.2. Specificul cunoaşterii ştiinţifice în psihologia educaţiei

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- o definească obiectul psihologiei educației,
- o descrie specificul cunoaşterii ştiințifice în psihologia educației
- o analizeze rolul cunoaşterii psihologice în eficientizarea – optimizarea activității didactice

1.1. Obiectul, metodele şi finalitatea psihologiei educaţiei

Constituirea psihologiei educației ca disciplină cu statut propriu s-a realizat în timp, nu fără o anumită dificultate. Pentru "psihologia aplicată la domeniul şcolii" (Zlate, 1987, p.28) există mai multe denumiri: psihologie şcolară, psihologie pedagogică, psihologie educațională. D.P.Ausubel şi F.G.Robinson, în tratatul din 1969, afirmă că "dintr-o perspectivă generală, psihologia educațională (psihologia *pedagogică* – în traducerea în limba română din 1981) ar putea fi concepută ca integrată în domeniul specific al psihologiei generale, întrucât aceasta din urmă se preocupă, cel puțin în principiu, de relațiile dintre toate variabilele posibile determinate de ereditate şi de mediu, pe de o parte, şi toate actele de comportament imaginabile, pe de alta". (Ausubel, 1981, p.33).

Definițiile actuale ale psihologiei educației o prezintă ca ramură distinctă a psihologiei, ca disciplină cu metode şi tehnici de cercetare proprii, cu teorii proprii, o ştiință complexă care studiază "problemele curente ale educației pentru a formula principii, modele, teorii cu privire la metodele de predare şi instruire, la procesele cognitive şi afective ale elevilor, la procesele sociale şi culturale care au loc în şcoală"

(Woolfolk, Anita, 1998, p.11)

Consensul în ce priveşte specificul acestei discipline vine din considerarea ei ca un corp special de resurse informaționale pentru *ştiința şi practica educației,* corp de cunoştințe structurat prin întrepătrunderea conceptelor şi modelelor explicative oferite de psihologia generală, psihologia învățării şi dezvoltării, psihologia copilului, psihologia adaptării, igiena mintală, consilierea psihopedagogică, ştiințele educației, psihologia socială şi organizațională, genetica, antropologia, sociologia..



Psihologia educației este o disciplină aplicativă cu:

- Obiect de studiu
- Metode de cercetare si intervenție
- Finalitate ***proprii***

Obiectul de studiu al psihologiei educației este psihicul individului uman în dezvoltarea lui în condiții specifice cum sunt condițiile procesului instructiv-educativ:

- mecanismele cognitive prin care sunt asimilate conţinuturile diferitelor obiecte de învăţământ din şcoală;
- particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor; condiţiile şi factorii psihologici ai învăţării; personalitatea elevului ca ţintă şi produs ale intervenţiei instrucţionale în şcoală
- structura, interacţiunile, relaţiile interpersonale, structurile organizatorice ale şcolii (Zlate, 1987, p.30)

În literatura de specialitate, psihologia educaţională este definită ca o "ramură a psihologiei care studiază:

- legile activităţii psihice şi psiho-sociale a şcolarilor şi dezvoltarea acesteia de-a lungul vârstei şcolare;
- bazele psihologice ale instruirii şi educării şcolarilor, adică ale însuşirii cunoştinţelor, formării priceperilor şi deprinderilor şi a personalităţii lor în general;
- fundamentarea psihologică a metodelor de acţiune şi intervenţie asupra dezvoltării psihice a şcolarilor;
- relaţiile dintre actele comportamentale ale profesorilor şi elevilor şi multitudinea variabilelor educaţionale care intervin în cursul procesului interacţional din şcoală (relaţia profesor-elev; studiul grupului şcolar, integrarea socioprofesională a tineretului şcolar)"(Zlate, 1987, pp.28-29) .

Metodele psihologiei educaţiei

Metoda, definită drept „calea, itinerariul, structura de ordine sau programul după care se reglează acţiunile practice şi intelectuale în vederea atingerii unui scop" (Zlate, 2000, p.116) este foarte importantă şi în psihologia educaţiei. Ca şi în celelalte ramuri ale psihologiei, şi în psihologia educaţiei, metodele au caracter instrumental, de intervenţie, de informare, de interpretare şi de acţiune (Zlate, 2000). Şi în psihologia educaţiei se diferenţiază metode obiective şi metode subiective, cantitative şi calitative. Deşi metodele obiective care se caracterizează prin imparţialitate şi independenţă faţă de factori accidentali sunt mai greu de aplicat iar cele subiective care se caracterizează prin implicarea subiectivităţii cercetătorului mai riscante, specialiştii în psihologia educaţiei fac eforturi de a asigura rigoare şi corectitudine în cunoaşterea fenomenelor studiate. Printre cele mai frecvent utilizate metode în psihologia educaţiei enumerăm: observaţia, experimentul, ancheta psihologică, convorbirea, metoda povestirilor de viaţă, metoda biografică, metoda analizei

produselor activității, metoda modelării şi simulării, metoda psihometrică. La aplicarea diferitelor metode ale psihologiei generale în studierea fenomenelor curente din câmpul educațional trebuie să se țină seama de faptul ca faptele studiate sunt influențate atât de subiectivitatea cercetătorului cât şi de subiectivitatea persoanei investigate. Faptele cercetate pot fi influențate atât de aşteptările cercetătorului (care poate să înregistreze doar ceea ce se aşteaptă să vadă – profeția care se împlineşte) cât şi de dorința subiectului de a masca anumite aspecte sau pur si simplu de a corespunde aşteptărilor cercetătorului. Printre cele mai importante măsuri care trebuie luate la aplicarea oricărei metode în cunoaşterea faptelor studiate de psihologia educației sunt: formularea problemelor cu mare claritate, precizie şi rigoare; definirea corectă a conceptelor; aplicarea mai multor metode pentru studierea aceluiaşi fenomen şi studierea aceluiaşi fenomen cu o metoda aplicată în cât mai diverse situații; cercetarea faptelor în dinamica lor reală şi în contextul real în care se produc.

În ce priveşte **finalitatea** şi **rolul** psihologiei educației, majoritatea specialiştilor afirmă că rolul psihologiei educației este acela de a formula “principii generale privitoare la relațiile dintre variabilele care țin de mediul educațional (independente) şi variabilele care țin de actele de comportament (dependente)”(D.Ausubel, F.G.Robinson, 1981, p.49)

Finalitatea sintezelor şi reinterpretărilor realizate de psihologia educației este configurată de nevoia resimțită de educatori de a-şi completa experiența individuală, altfel unică şi extrem de valoroasă, cu informații din experiența altor specialişti cu privire la modul de soluționare şi de luare a deciziilor în problemele cu care se confruntă. Orice profesor sau “manager” al educației care îşi ia rolul în serios se informează cu privire la problematica domeniului său de activitate şi în acelaşi timp *contribuie la dezvoltarea psihologiei educației* în procesul testării propriilor ipoteze despre educație.

1.2. Specificul cunoaşterii ştiinţifice în psihologia educaţiei

Cunoaşterea ştiințifică, în psihologia educației trebuie să asigure: descrierea şi explicarea faptelor studiate, formularea unor legități ale dinamicii lor, posibilitatea unor predicții asupra evoluției acestora. Pe baza înțelegerii implicite şi explicite a problematicii procesului instructiv-educativ intervenția instructiv-formativă poate fi eficientizată, optimizată.

Psihologia educației operează cu concepte fundamentale preluate din aparatul conceptual-teroretic al disciplinelor psihologice în a căror zonă de interpenetrare s-a format. Accepțiunile în care aceste concepte sunt utilizate de psihologia educațională nu sunt fundamental diferite de accepțiunile lor în ramurile psihologiei din care au fost preluate dar comportă particularizări şi precizări conceptual-lingvistice care să le facă operaționale pentru practica educației. Astfel, atât psihologia generală cât şi psihologia educațională sunt preocupate de problematica învățării dar psihologia educațională, ca disciplină aplicativă, nu se preocupă de legile generale ale învățării în sine ci de acele aspecte ale învățării care se exprimă în rezultate cu valoare socială.

Conceptul de sistem psihic uman, cu structura şi funcțiile sale, este prezent în psihologia educației mai ales când se analizează structura psihologică a învățării şi sistemul psihocomportamental al elevului. De maximă utilitate pentru optimizarea influențelor educative este înțelegerea şi definirea *sistemului psihic uman* ca "un sistem energetic – informațional de o complexitate supremă, prezentând cele mai înalte şi perfecționate mecanisme de autoorganizare şi autoreglaj şi fiind dotat cu dispoziții selective antiredundante şi cu modalități proprii de determinare antialeatorii" (Popescu-Neveanu, 1987, p.21)

Pentru analiza şi controlul factorilor dezvoltării individuale în şi prin şcoală, sunt funcționale cunoştințele oferite de psihologia generală cu privire la componentele sistemului psihic uman (SPU): procese, activități, însuşiri, condiții psihice (psihologia generală tradițională). Procesele psihice care au fost descrise şi studiate de psihologia generală se regăsesc în psihologia educației ca: factori cognitivi (procesele senzoriale şi logice) şi factori non-cognitivi (procesele afective, volitive). Activitățile (jocul, învățarea, munca, creația) sunt analizate ca factori, condiții interne sau rezultate ale influențelor instructiv-educative. Pentru psihologia educației poate fi extrem de utilă abordarea actuală a conținuturilor psihicului în termeni de mecanisme psihice deoarece "atât procesele cât şi însuşirile psihice sunt interpretate prea adeseori în expresia lor finală, ca produse psihice, şi nu în cea de forțe ce pun în mişcare şi care, în funcție de calitatea lor, pot facilita sau împiedeca desfăşurarea activității" (Zlate, 2000, p.370). Marile categorii de mecanisme psihice cu care operează psihologia contemporană sunt: 1. mecanisme informațional – operaționale (mecanisme de recepționare şi prelucrare primară a informațiilor - sensibilitatea, percepția, reprezentarea) şi mecanisme de prelucrare secundară şi transformare a informațiilor (gândirea, memoria, imaginația); 2. Mecanisme stimulator-energizante ale activității

(motivaţia şi afectivitatea.); 3. Mecanisme de reglaj psihic (comunicarea, limbajul, atenţia şi voinţa); 4. Mecanisme integratoare ale primelor trei categorii enumerate în structurile complexe ale personalităţii (Zlate, 2000, p.370). Acestea sunt, şi trebuie înţelese ca atare, atât ca resurse ale învăţării şi dezvoltării cât şi ca rezultate ale acestora. Conţinutul conceptului de psihic acoperă o mare varietate de forme de comportament, de la cele cu inserţie în biologic sau cu mecanisme de elaborare nonconştientă până la cele conştiente. Ca în toate ramurile aplicative ale psihologiei generale, şi în psihologia educaţiei psihicul trebuie înţeles în marea lui "diferenţiere şi neuniformitate existenţială şi funcţională" (Zlate, 2000, p.243). Cele trei ipostaze ale psihicului analizate de psihologia generală (*psihic conştient*, *psihic subconştient* şi *psihic inconştient*) configurează interioritatea psihică, subiectivă, ideală, inaccesibilă cunoaşterii directe dar care se exprimă, prin reacţii vizibile, observabile (măsurabile, cuantificabile) numite acţiuni, activităţi, comportamente, conduite şi care fac obiectul special al intervenţiilor educative.

Activitatea "ca relaţie selectivă a omului cu lumea" (M. Golu, 1971, p.9) are componente organizate ierarhic: mişcări şi acte, operaţii şi acţiuni. Activitatea are şi scop şi motivaţie proprii. Acţiunile au un scop propriu dar ele se subordonează motivaţiei activităţii. Operaţiile nu dispun nici de scop nici de motivaţie proprie, ele se subordonează scopului acţiunilor. Această diferenţiere oferă educatorilor sugestii extrem de utile în ce priveşte managementul procesului instructiv-educativ. În psihologie se vorbeşte de operaţii şi activităţi ale unor procese psihice (operaţiile şi activităţile gândirii) dar şi de activitate umană în general, ca principala condiţie a adaptării omului la mediu. Prin activitate se realizează transformarea mediului conform trebuinţelor umane şi transformarea interiorităţii subiective (inclusiv a trebuinţelor) conform dimensiunilor mediului. Formele activităţii umane, după criteriul evoluţiei ontogenetice, sunt jocul, învăţarea, munca, creaţia. Cunoaşterea faptului că în ontogeneză activităţile umane evoluează: de la neadecvat la adecvat, de la involuntar la voluntar, de la imitare pe bază de model concret la executare pe bază de instrucţiuni verbale, de la necontrolat la controlat prin voinţă. (Neveanu, 1978) reprezintă o condiţie importantă a unui management eficient al actului educativ.

Comportamentul, ca una dintre cele mai complexe expresii ale activităţii psihice (definit ca un ansamblu de acţiuni organizate în scopul asigurării supravieţuirii unei specii în mediul natural; ansamblu de efecte produse de funcţionarea nervoasă; ansamblu de "interacţiuni într-o reţea socio-culturală"; ansamblu de "stări intenţionale

sau atitudini semnificative" – conform unor autori ca F.Pire, apud Zlate, 2000, p.98) este unul dintre cele mai utilizate concepte în psihologia educației. Diferențierea tipurilor de comportament (involuntar/voluntar; explicit/implicit; spontan/provocat; conformist/creator - conform P.Popescu – Neveanu, 1978) oferă criterii de evaluare a fundamentelor şi rezultatelor influențelor educative.

Psihologia educației nu operează doar cu concepte din psihologia generală ci preia concepte şi modele explicative din toate ştiințele care încearcă să explice evoluția elevului ca subiect uman în situații specifice de viață (şcolară), într-un interval de timp determinat (perioada şcolară).

Dat fiind că obiectul psihologiei educației se constituie din note, aspecte, dimensiuni, interrelații a ceea ce P.Golu numeşte "tetrada Instrucție - Educație – Învățare –Dezvoltare" (P.Golu, 2001, p.227) şi pentru a înțelege mediul în care evoluează subiectul psihologiei educației este necesară precizarea semnificației unor concepte ca educația şi instrucția (specifice ştiințelor educației) şi învățarea şi dezvoltarea (specifice altor ramuri ale psihologiei generale).



"Tetrada Instrucție - Educație – Învățare –Dezvoltare" (P.Golu, 2001)

- **instrucția** în centrul căreia se află acțiunea de predare - proces de informare şi mod de relaționare informațională a profesorului cu elevul;
- **educația** - procesele de influențare, modelare şi formare a personalității umane;
- **învățarea** - dobândirea de experiență;
- **dezvoltarea** - câştigurile interne, sedimentarea experienței în structuri de personalitate stabilă

Instruirea este definită ca "o construcție planificată a dezvoltării intelectuale prin care elevii ajung la asimilarea sistemului de cunoştințe, priceperi şi atitudini în conformitate cu finalitățile unui sistem de învățământ" sau "procesul prin care mediul unui subiect este deliberat manipulat pentru a învăța să fie capabil să emită sau să se angajeze într-un comportament specific în condiții specifice şi cu răspunsuri specifice situației" (I.Neacşu, 1999, p.62) iar *educația* ca "totalitate de metode, procedee şi măsuri fundamentate ştiințific şi utilizate conştient în vederea structurării omului în concordanță cu idealul despre om al societății şi epocii date" (P.Golu, 2001, p.147).

În psihologia educației, conceptele, în special cele ale psihologiei generale dar şi ale altor ramuri aplicative ale psihologiei, sunt operaționalizate conform propriei finalități. În felul acesta psihologia educației devine câmp al unor cercetări generatoare de noi ipoteze asupra educației. Experiența fiecărui profesor este unică dar el trebuie să ia act de experiența altor

profesori, să asimileze şi interpreteze informații cu privire la modul de luare a deciziilor în problemele cu care se confruntă.

Cunoaşterea ştiințifică în psihologia educației asigură acumularea de noi fapte, concepte, principii (relații între fapte şi/sau concepte), ipoteze, teorii, legi, cu privire la învățare şi predare.

Ca orice cunoaştere ştiințifică trebuie să se bazeze atât pe experiență cât şi pe o anumită paradigmă, pe un anumit model teoretic, descriptiv-explicativ. Şi în psihologia educației cunoaşterea ştiințifică şi cercetarea implică: experiență personală, intuiție, consens social şi cultural, interpretare, raționament logic, metode ştiințifice Cele 3 tipuri de studii specifice investigațiilor ştiințifice (descriptive, corelaționale şi experimentale) au, în psihologia educației, particularități determinate de specificul faptelor studiate. Astfel, pot să predomine studiile descriptive (la care se recurge, în general, atunci când există puține informații despre fenomene) ceea ce poate să conducă la acumularea unor mari cantități de date empirice şi la dificultăți de conceptualizare. Studiile corelaționale, care descriu sensul şi forța unei relații între 2 fenomene, pot pornească de la presupoziții incorecte chiar asupra existenței acestor relații. Studiile experimentale care se fac, în general, atunci când se doreşte demonstrarea unei relații de tip cauză-efect pot fi afectate de dificultatea specifică fenomenelor studiate de psihologia educației de a identifica exact cauza şi efectul, fiecare dintre ele fiind, în funcție de momentul studierii atât cauză cât şi efect.

Limitele cunoaşterii ştiințifice în psihologia educației decurg din: imprecizia termenilor, din temele abordate care pendulează de la diferențele individuale în învățare la dimensiunile mediului de învățare, din dificultățile de a realiza observații sistematice şi de a confirma o serie de principii generale şi metodele care nu sunt întotdeauna proprii cercetării efectuate şi sunt subiective.

Rezumat

Unitatea de învățare nr.1, Statutul teoretic şi aplicativ al psihologiei educaționale tratează: 1.Obiectul, metodele şi finalitatea psihologiei educației; 2. Specificul cunoaşterii științifice în psihologia educației.

Constituirea psihologiei educației ca disciplină cu statut propriu s-a realizat în timp, nu fără o anumită dificultate. Definițiile actuale ale psihologiei educației o prezintă ca ramură distinctă a psihologiei, ca disciplină cu metode şi tehnici de cercetare proprii, cu teorii proprii. Obiectul de studiu al psihologiei educației este psihicul individului uman în dezvoltarea lui în condiții specifice cum sunt condițiile procesului instructiv-educativ. Obiectul psihologiei educației se constituie din note, aspecte, dimensiuni, interelații a ceea ce P.Golu numeşte "tetrada Instrucție - Educație – Învățare –Dezvoltare" (P.Golu, 2001, p.227) Metodele de cercetare şi cunoaştere în psihologia educației sunt cele specifice ramurilor aplicative ale psihologiei.

Cunoaşterea științifică, în psihologia educației trebuie să asigure: descrierea şi explicarea faptelor studiate, formularea unor legități ale dinamicii lor, posibilitatea unor predicții asupra evoluției acestora. Psihologia educației nu operează doar cu concepte din psihologia generală ci preia concepte şi modele explicative din toate ştiințele care încearcă să explice evoluția elevului ca subiect uman în situații specifice de viață (şcolară), într-un interval de timp determinat (perioada şcolară). Conceptele fundamentale cu care operează psihologia educației sunt: învățarea, dezvoltarea psihică, sistemul psihic uman, sistemul psihocomportamental al elevului în învățare, activitatea, comportamentul, conduita, educația, instruirea, predarea.

Limitele cunoaşterii științifice în psihologia educației decurg din: imprecizia termenilor, din temele abordate care pendulează de la diferențele individuale în învățare la dimensiunile mediului de învățare, din dificultățile de a realiza observații sistematice şi de a confirma o serie de principii generale şi metodele care nu sunt întotdeauna proprii cercetării efectuate şi sunt subiective. Aceste limite determină precauții în optimismul cu privire la eficiența aplicării psihologiei în rutina cotidiană a activității profesorului.

In opinia specialiştilor, rolul psihologiei educației este acela de a formula "principii generale privitoare la relațiile dintre variabilele care țin de mediul educațional (independente) şi variabilele care țin de actele de comportament (dependente)"(D.Ausubel, F.G.Robinson, 1981, p.49). Aplicarea psihologiei în educație ne instrumentează în crearea unui mediu educațional eficient pentru elevi.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Definiți obiectul de studiu al psihologiei educației.
2. Definiți "tetrada Instrucție - Educație – Învățare –Dezvoltare" .
3. Precizați specificul metodelor de cercetare şi cunoaştere în psihologia educației.
4. Precizați finalitatea psihologiei educației.
5. Enumerați câteva dintre conceptele fundamentale ale psihologiei educației.
6. Definiți educația.
7. Definiți instruirea.
8. Cum evoluează în ontogeneză activitățile umane?
9. Enumerați câteva surse ale limitelor cunoaşterii ştiințifice în psihologia educației.
10. Precizați rolul psihologiei educației în şcoală.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului

AUSUBEL, D.P.; ROBINSON, F.G. (1981), *Învățarea şcolară, o introducere în psihologia pedagogică,* E.D.P., Bucureşti, pp.23-37

DAVITZ, E.R., BALL, S. (1978), *Psihologia procesului educațional,* E. D. P., Bucureşti.

GOLU, P.; (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti

ZLATE, M.(1987), *Psihologia şcolară şi rolul ei în formarea viitorilor profesori,* în P.POPESCU – NEVEANU, .ZLATE, .CREȚU , Psihologie şcolară, T.U.B, pp.25-30

Unitatea de învăţare nr. 2

Dezvoltarea psihică, fundament şi obiectiv al educației

2.1. Conceptul de dezvoltare psihică

2.2. Factorii dezvoltării psihice

2.3. Stadialitatea dezvoltării psihice – reper semnificativ pentru optimizarea intervenţiei instructiv-educative

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- identifice şi definească factorii dezvoltării psihice
- descrie relația dezvoltare psihică – învățare
- interpreteze stadialitatea dezvoltării psihice ca reper semnificativ pentru optimizarea intervenției instructiv-educative
- descrie stadiile dezvoltării psihice în plan cognitiv, socio-emoțional, moral şi în planul general al personalității individului

2.1. Conceptul de dezvoltare psihică

Intervenția educativă şi implicit ştiințele care o abordează nu pot face abstracție de dezvoltarea psihică, în special a unuia dintre actorii câmpului şcolar: elevul.

Influențele educative reclamă drept condiție, şi în acelaşi timp au ca obiectiv, un anumit nivel, anumite dimensiuni ale dezvoltării umane. Sub influența unei multitudini de factori care acționează diferit la diferite niveluri ale structurării ființei umane, aceasta se transformă pe parcursul vieții, manifestând comportamente din ce în ce mai diversificate şi mai eficiente în raport cu nevoile sale adaptative. Dezvoltarea fizică (la nivelul corpului); dezvoltarea personală (la nivelul personalității) şi dezvoltarea socială (la nivelul modalităților de interelaționare cu alții) sunt transformări al ființei umane care se intercondiționează, îşi pot potența sau limita manifestările specifice. Dezvoltarea biologică se exprimă în creşterea şi

maturizarea fizică, morfologică şi biochimă a organismului. *CREŞTEREA* exprimă transformările şi restructurările care se produc în privința înălțimii, consistenței şi proporțiilor corpului. *MATURIZAREA* exprimă modificarea stării biofiziologice, a funcționalității şi motivațiilor unor conduite. Maturizarea are o latură biochimică şi o latură psihosocială. Creşterea şi maturizarea sunt legate mai ales de dezvoltarea creierului şi a sistemului endocrin.Ca anomalii de creştere reținem nanismul (piticism) şi creşterile exagerate (gigantism). De acestea sunt răspunzătoare disfuncțiile glandulare. Creşterea mai este afectată şi în cazurile de prematuritate sau imaturitate (disfuncționalități intrauterine sau naşteri premature). Anomaliile maturizării cu cauze biochimice sunt produse de disfuncționalități endocrine (insuficiențe sau hiperactivări ale regimului hormonal) şi se manifestă în întârzierea sau precocitatea instalării unor comportamente condiționate de acestea, de exemplu comportamentul sexual (infantilismul sau precocitatea sexuală). Anomaliile maturizării cu cauze psihosociale se exprimă în perturbări ale socializării individului (imaturitate sau precocitate în comportamentul interpersonal).



Dezvoltarea
- Fizică
- Personală
- Socială

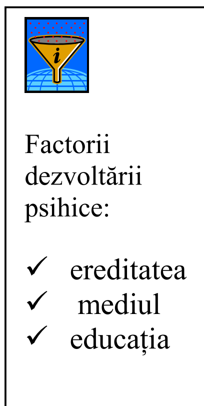
Dezvoltarea psihică:
- Cognitivă
- Afectivă
- Morală

Dezvoltarea psihică exprimă restructurările care au loc la nivelul psihicului uman şi se diferențiază de cele două aspecte ale dezvoltării ontogenetice a individului menționate, creşterea şi maturizarea.

Dezvoltarea psihică este definită ca "mişcarea dialectică de formare, la copil, a noi seturi de procese, însuşiri şi dimensiuni psihice – şi de restructurare continuă a lor – mişcare ce: a) se sprijină pe terenul eredității; b) îşi extrage conținuturile din datele furnizate de mediul sociocultural; c) este ghidată de educație; d) se desfăşoară în contextul propriei activități (de învățare) a copilului, fiind impulsionată de motivație " (P.Golu, 1985, p.107)

Dezvoltarea psihică este o realitate şi un concept de maximă importanță şi în psihologia educațională iar cunoaşterea aspectelor ei definitorii susține perfecționarea practicii educaționale.

2.2. Factorii dezvoltării psihice



Factorii dezvoltării psihice:

- ✓ ereditatea
- ✓ mediul
- ✓ educația

Pe măsura evoluției cunoaşterii ştiințifice în psihologie, psihologia dezvoltării s-a constituit într-o ramură distinctă a psihologiei generale, ramură care şi-a elaborat propriul corp de teorii şi modele explicative. Din majoritatea modelelor descriptiv-explicative ale dezvoltării psihice umane nu lipsesc referirile la: factori condiționali sau determinanți, stadii, repere psihogenetice ale aprecierii procesului dezvoltării.

Prin factori ai dezvoltării psihice se înțeleg acele influențe constante, profunde şi esențiale care se exercită asupra individului şi produc transformările specifice dezvoltării. Sintetic, în literatura de specialitate sunt menționați ca factori ai dezvoltării psihice: ereditatea, mediul, educația.

Raportul ereditate-mediu în influențarea dezvoltării psihice a constituit subiectul unor dispute a căror conciliere nu este complet garantată nici în zilele noastre. Tendințe extremiste, reducționiste (de supra sau subapreciere a unuia dintre cei doi factori) mai sunt prezente şi active atât în teoria cât şi în practica educației şi astăzi. Nativismul şi constructivismul în explicarea dezvoltării structurilor psihice (în teorie) şi practicile educatorilor, demonstrează că există tendința de a supra sau subevalua fie influența eredității fie influența mediului asupra dezvoltării psihice.

***Ereditatea**,* definită ca "transmitere a caracterelor fizice şi psihice la descendenți" (Sillamy, 2000, p.116) şi genotipul definit ca "Ansamblu de caractere transmise de către genele aduse de celulele germinale (determinante ale caracterelor ereditare) în afară de orice influență a mediului" (Piéron, 2001, p.150), influențează parțial evoluția ființei umane. Prin ereditate apar însuşiri individuale ca greutatea, conformația feței, culoarea ochilor, grupele sanguine, anumite particularități ale metabolismului, ale sistemului nervos, însuşiri ale speciei umane. Se defineşte şi o ereditate psihologică, adică "transmitere la descendenți a unor caractere care aparțin genitorilor în domeniul aptitudinilor şi inaptitudinilor senzoriomotorii şi intelectuale, cât şi în domeniul afectiv al tendințelor, gusturilor, trăsăturilor caracteriale" (Piéron, 2001, p.121). Unele dintre însuşirile moştenite ereditar influențează dezvoltarea psihică indirect, prin influențele pe care le au asupra creşterii şi maturizării. De

asemenea, influența lor se exercită în interacțiune cu influențele mediului şi educației (condițiile de igienă, de alimentație care influențează osificarea, dentiția, înălțimea).

Mediul şi *paratipul* definit ca "ansamblu de caractere ale unui organism care nu depind de transmiterea ereditară ci sunt datorate acțiunii mediului şi istoriei proprii acelui organism" (Piéron, 2001, p.254) influențează dezvoltarea psihică diferențiat în funcție de substructurile sale, de stadiul dezvoltării psihice al individului, de genotipul şi fenotipul acestuia la momentul la care se exercită influența. Într-un stadiu al dezvoltării psihice influența unor substructuri ale mediului poate fi mai puternică decât altele (condițiile de igienă, economice, afective şi comunicative în copilărie; profesionale şi culturale, în adolescență) dar efectele influenței directe sau indirecte, imediate sau pe termen lung ale mediului se resimt în toate stadiile dezvoltării psihice a individului uman.

Mediul ambiant oferă individului informații şi modele de conduită, ocazii de comunicare şi schimburi afective, în funcție de propriile sale note definitorii. Se distinge între mediul fizic şi mediul social Pentru analiza influențelor mediului asupra dezvoltării psihice este necesar să cunoaştem că "Nici mediul social, asemenea celui fizic, nu este omogen. El se divide în substructuri distincte în primul rând după conținutul concret al tipului de condiții pe care le oferă dezvoltării. Distingem astfel: mediul *socioeconomic* în care intră condițiile materiale ale existenței copilului; mediul *socioprofesional*, derivat din specificul status-rolurilor ocupaționale ale celor ce-l înconjoară pe copil; *mediul socioigienic*, alcătuit din condițiile care concură la asigurarea sănătății fizice şi mentale a copilului; *mediul sociocultural,* care cuprinde, pe de o parte, nivelurile de informare şi instruire a celor aflați în preajma copilului şi, pe de altă parte, totalitatea obiectelor cu destinație culturală aflate la dispoziția copilului; *mediul sociocomunicativ şi socioafectiv* caracterizat atât prin frecvența şi natura contactelor copilului cu cei din jur, cât şi prin atmosfera şi climatul relațional în care se produc şi se consumă trăirile emoționale ale copilului" (P.Golu, 1985, p.73)

Educația definită ca procesul prin care societatea transmite noilor membri valorile, credințele, cunoştințele şi expresiile simbolice care fac posibilă comunicarea în societate, ca ansamblu de acțiuni şi influențe utilizate conştient pentru formarea personalității copilului într-un fel dinainte prevăzut, este factorul determinant al dezvoltării umane.

2.3. Stadialitatea dezvoltării psihice – reper semnificativ pentru optimizarea intervenţiei instructiv-educative

În fiecare ciclu de viață sau perioadă şcolară, individul, pe lângă diferențele individuale determinate de zestrea lui genetică, de mediul şi educația de care a beneficiat, manifestă însuşiri comune ciclului vieții sau perioadei şcolare în care se află. Aceste însuşiri comune se referă la: particularitățile bio-fizice, ale proceselor psihice şi ale personalității, la tipul fundamental de activitate, la relațiile sociale în care se angajează şi la tensiunile şi contradicțiile interne pe care le are de depăşit în procesul adaptării.



Criterii de stabilire a stadiilor dezvoltării psihice :

- tipul fundamental de activitate,
- tipul de relații specifice în care se angajează individul,
- tipul de conflict interior care trebuie rezolvat

Stadialitatea dezvoltării psihice este o realitate cu importante consecințe în plan educativ.

Stadiile dezvoltării psihice exprimă niveluri diferite de adaptare psihică. care se pot demarca după următoarele criterii: tipul fundamental de activitate, tipul de relații specifice în care se angajează individul, tipuri de tensiuni şi consumuri de energie. (U.Şchiopu, 1980, p.90).

1. Tipul fundamental de activitate diferă de la un stadiu la altul: într-un stadiu este dominant jocul, în altul învățarea, în altul autoinstruirea sau munca. In cazul unor dificultăți de adaptare sau întârzieri în dezvoltare, se întâlneşte preferința pentru un tip de activitate specific altui stadiu (în cazul unor întârzieri în dezvoltare tânărul preferă încă să se joace deşi tipul de activitate specific vârstei lui cronologice ar fi învățarea)

2. Tipul de relații sociale în care este implicat individul este un alt criteriu după care se apreciază dezvoltarea psihică. Acestea pot fi relații de familie, de grup tutelat, de grup din ce în ce mai complex structurat. Fiecare dintre ele este specific unui anumit stadiu, socializarea începând în familie şi continuând imediat în grupurile tutelate de genul colectivităților din grădiniță.

3. Tipul de tensiune psihică sau contradicție internă generate de raportul dintre propria investiție psihică şi condițiile generale ale vieții individului exprimă şi el dezvoltarea psihică. U.Şchiopu inventariază o serie de situații generatoare de tensiune a căror dominanță într-un stadiu sau altul poate fi destul de uşor identificată.

Aceste sunt opozițiile între: cerințele familiale şi şcolare şi posibilitățile copilului de a răspunde la ele; cerințele interne, subiective ale copilului şi posibilitățile grupului de a răspunde la ele; între diferitele laturi ale personalității copilului; între structurile psihice vechi şi cele noi ale elevului; între structurile psihice conştiente, subconştiente şi inconştiente

Cercetarea psihologică a evidențiat nu doar stadialitatea dezvoltării psihice în general ci şi dezvoltarea stadială a diferitelor funcții şi procese psihice. Eficiența intervenției educative este determinată de *adecvarea* situațiilor concrete în care se exercită influența, la particularitățile stadiului de dezvoltare în care se află elevul sub aspectul respectivelor funcții şi procese psihice.

Dezvoltarea cognitivă



Modele ale dezvoltării stadiale:

Dezvoltarea cognitivă – J. Piaget

Dezvoltarea linbajului – L.Vâgotsky

Dezvoltarea socioemoționala – E.Erikson

Dezvoltarea morală – L.Kohleberg

Dezvoltarea eului – G.Allport

Dezvoltarea cognitivă este mai mult decât acumularea de noi fapte şi idei existente în stocurile noastre de informații, ea exprimă transformările în modalitatea de a da sens lumii în care trăim, de a obține şi organiza informația care permite construirea acestui sens.

Procesele cognitive se schimbă radical de la naştere la maturitate sub influența a 4 factori: maturizarea biologică, activitatea, experiența socială şi echilibrarea.

Teoria lui J.Piaget *asupra dezvoltării cognitive* (1954, 1963, 1970) descrie dezvoltarea cognitivă a individului în 4 stadii:

✓ Stadiul senzoriomotor, între 0 –2 ani, în care se dezvoltă recunoaşterea obiectelor, se accede la înțelegerea *permanenței obiectului* chiar dacă acesta dispare din câmpul perceptiv, se trece de la acțiuni reflexe la activități orientate de scop, începe reprezentarea mentală;

✓ Stadiul preoperațional, între 2 – 7 ani, în care se dezvoltă limbajul şi abilitatea de a opera cu simboluri, se evidențiază tendința de a vedea lumea şi experiența cu cei din jur prin prisma propriului punct de vedere şi de a nu sesiza punctele de vedere ale unei alte persoane (egocentrism) precum reglarea comportamentului mai mult prin intuiție decât prin logică;

✓ Stadiul operațiilor concrete (7 – 11 ani) în care pot fi înțelese conservarea şi reversibilitatea, se dezvoltă abilitatea de a rezolva probleme practice, prin contact direct cu obiectele din mediu, se pot rezolva sarcini de clasificare şi conservare;

✓ Stadiul operațiilor formale (de la 11 ani la vârsta adultă) care este caracterizat prin abilități precum cele de a rezolva probleme abstracte, de a coordona mai multe variabile, de a face raționamente ipotetico-deductive, de a gândi ipotetic, de a evalua sistematic soluții specifice.

Dezvoltarea vorbirii şi limbajului

Are loc tot în stadii, de la simplu la complex. Vâgotsky descrie următoarele stadii:

1. Stadiul primitiv sau natural (de la naştere la 2 ani) caracterizat prin: gângurit, răspunsuri emoționale, cuvinte învățate prin condiționare, reținerea imaginilor mentale ale experienței actuale;

2. Stadiul psihismului naiv (după 2 ani): se utilizează cuvinte pentru obiecte dar nu este înțeleasă funcția simbolică a limbajului şi nici logica relațiilor exprimate de formele gramaticale utilizate; sunt folosite semne externe pentru reactualizare doar dacă semnul este o reprezentare directă a sarcinii mnezice

3. Stadiul utilizării semnelor externe caracterizat prin vorbire egocentrică pentru acompanierea acțiunii şi pentru a controla şi planifica comportamentul

4. Stadiul interiorizării (ingrowth) în care se dezvoltă limbajul intern care devine baza gândirii şi se dezvoltă mnemotehnici şi conexiuni logice care mediază reamintirea. (Vâgotsky)

Dezvoltarea psihosocială

Teoria lui Erik Erikson (1963) asupra *dezvoltării psihosociale* a individului descrie dezvoltarea omului ca o succesiune de momente în care el are de “ales” între două modalități opuse de răspuns la mediu. Un asemenea moment de “răscruce” este numit criză de dezvoltare (un conflict specific a cărui soluționare pregăteşte calea pentru stadiul următor). Fiecare criză implică un conflict între o alternativă pozitivă şi o potențială alternativă negativă a atitudinilor individului față de situațiile în care se

află. Erikson descrie dezvoltarea psihosocială a individului în 8 stadii, fiecare cu obiectivele lui particulare, realizările şi riscurile lui.

- ✓ Primul stadiu (0 – 18 luni) – încredere/neîncredere. Copilul dezvoltă sentimente de încredere în mediu dacă nevoile lui de confort fizic şi afectiv sunt satisfăcute (este hrănit, îngrijit, iubit) şi sentimente de neîncredere şi teamă de viitor în caz contrar.
- ✓ Al doilea stadiu (18 luni- 3 ani) - autonomie personală/îndoială de sine şi ruşine. Acum se construiesc premisele autocontrolului şi încrederii în sine în cazul în care copilului îi este permis să-şi asume responsabilități de autoservire şi de luare în stăpânire a mediului înconjurător sau apar sentimente de ruşine şi îndoială de sine dacă nu i se satisface nevoia de autonomie
- ✓ Al treilea stadiu (3 – 6 ani) - inițiativă/vinovăție. În acest stadiu apare nevoia de inițiativă a copilului. Dacă i se barează inițiativa, el poate să dezvolte sentimente de vinovăție, poate să ajungă la concluzia că tot ce vrea el să facă este "greşit".
- ✓ Al patrulea stadiu (6 – 12 ani) - hărnicie (spirit întreprinzător)/incompetență. Acum se dezvoltă abilități ca: abilitatea de a se "mişca" în lume, de a se adapta la exigențele diferitelor activități de grup, de a-şi organiza mediul, se dezvoltă sentimentul competenței. În caz contrar se pot dezvolta sentimente de incompetență şi inferioritate.
- ✓ Al cincilea stadiu (adolescența) - identitate/confuzie de roluri. Este evidentă tendința naturală a adolescenților de a–şi "încerca" identitatea, de a experimenta diferite stiluri de viață. Alternativa negativă este confuzia de roluri, absența unei orientări în viață.
- ✓ Următoarele 3 stadii ale dezvoltării psihosociale ale individului, de la tinerețe la maturitatea târzie, se caracterizează prin crize de dezvoltare denumite : 6. intimitate versus izolare; 7. generativitate (capacitatea de a fi sprijin pentru o generație următoare) versus stagnare şi 8. integritate versus disperare.

Dezvoltarea judecății morale

Lawrence Kohlberg (1963, 1975, 1981) a descris dezvoltarea morală a individului în 6 stadii câte două pentru fiecare din cele 3 niveluri ale evoluției acestui important instrument adaptativ al spiritului uman care este judecata morală:

I. Nivelul preconvențional al judecății morale **(**copilăria mijlocie, este nivelul la care o acțiune este calificată drept bună sau rea în funcție de consecințele ei fizice (pedeapsă sau recompensă). La acestnivel se diferențiază: 1. Stadiul pedepsei şi al supunerii – caracterizat prin supunerea față de reguli şi autoritate, evitarea pedepselor şi a producerii de vătămări corporale; 2. Stadiul scopului şi schimbului instrumental individual – caracterizat prin respectarea regulilor, acțiuni pentru satisfacerea propriilor nevoi, acceptarea nevoilor altora.

II. Nivelul convențional al judecății morale **(**13- 16 ani) la care acțiunile sunt calificate drept bune sau rele în funcție de cum aduc plăcere sau neplăcere. Este format din: 1. Stadiul aşteptărilor, al relațiilor şi al conformității reciproc interpersonale – la care important este: a juca un rol bun (nice), a te preocupa de alții, a fi loial şi de încredere cu partenerii, a respecta regulile şi aşteptările celorlalți; 2. Stadiul sistemului social şi al păstrării conştiinței – în care importzant este: a-ți face datoria în societate, a respecta ordinea socială, a contribui la echilibrul şi bunăstarea grupului.

III. Nivelul postconvențional al judecății morale (16 – 20 ani) la care noțiunea de bine sau de rău se bazează pe conceptele abstracte de justiție, demnitate umană sau egalitate. Este format din: 1. Stadiul drepturilor prioritare şi al utilității sau contractului social – caracterizat prin capacitatea de a respecta drepturile fundamentale şi contractele legale ale societății chiar dacă ele sunt în conflict cu regulile grupului; 2. Stadiul principiilor etice universale caracterizat prin înțelegerea principiilor universale ale justiției: egalitatea, demnitatea.

Dezvoltarea stadială a funcțiilor şi proceselor prezentate mai sus configurează stadialiatea dezvoltării generale a individului.

Rezumat

Unitatea de învățare nr. 2, Dezvoltarea psihică, fundament şi obiectiv al educației, tratează conceptul de dezvoltare psihică, factorii dezvoltării psihice, relația dezvoltare psihică – învățare şi problematica stadialității dezvoltării psihice. Sub influența unei multitudini de factori care acționează diferit la diferite niveluri ale structurării ființei umane, aceasta se transformă pe parcursul vieții, manifestând comportamente din ce în ce mai diversificate şi mai eficiente în raport cu nevoile sale adaptative. Dezvoltarea fizică (la nivelul corpului); dezvoltarea personală (la nivelul personalității) şi dezvoltarea socială (la nivelul modalităților de interelaționare cu alții) sunt transformări al ființei umane care se intercondiționează, îşi pot potența sau limita manifestările specifice. Dezvoltarea psihică exprimă restructurările care au loc la nivelul psihicului uman şi se diferențiază de cele două aspecte ale dezvoltării ontogenetice a individului menționate, creşterea şi maturizarea. Din majoritatea modelelor descriptiv-explicative ale dezvoltării psihice umane nu lipsesc referiri la: factori condiționali sau determinanți, stadii, repere psihogenetice ale aprecierii procesului dezvoltării (P.Golu, 1985). Prin factori ai dezvoltării psihice se înțeleg acele influențe constante, profunde şi esențiale care se exercită asupra individului şi produc transformările specifice dezvoltării. Sintetic, în literatura de specialitate sunt menționați ca factori ai dezvoltării psihice: ereditatea, mediul, educația. Stadialitatea dezvoltării psihice este o realitate cu importante consecințe în plan educativ. Se înțelege prin stadiu al dezvoltării spihice “un ansamblu de caracteristici psihice bine conturate şi diferențiate calitativ, care ne permit să identificăm note asemănătoare la copii din aceeaşi perioadă de vârstă şi note desebitoare la copiii plasați pe orbita unor perioade de vârste diferite” (P.Golu, 2001, p.173).

Stadiile dezvoltării psihice exprimă niveluri diferite de adaptare psihică. care se pot demarca după următoarele criterii: tipul fundamental de activitate, tipul de relații specifice în care se angajează individul, tipuri de tensiuni şi consumuri de energie. (U.Şchiopu, 1980, p.90). Teoria lui J.Piaget *asupra dezvoltării cognitive* (1954, 1963, 1970) descrie dezvoltarea cognitivă a individului în 4 stadii. Şi Vâgotsky descrie dezvoltarea vorbirii şi limbajului tot în stadii, de la simplu la complex. Teoria lui Erik Erikson (1963) asupra *dezvoltării psihosociale* descrie dezvoltarea psihosocială a individului ca parcurgând 8 stadii, fiecare cu obiectivele lui particulare, realizările şi riscurile lui. Lawrence Kohlberg (1963, 1975, 1981) a descris dezvoltarea morală a individului în 6 stadii câte două pentru fiecare din cele 3 niveluri ale evoluției judecății morale.

Fiecare dintre aceste stadii au note definitorii care determină specificul comportamentului individului în mediile educogene în care este implicat pe parcursul întregii sale vieți ceea ce face din stadialitatea dezvoltării psihice o problemă majoră a psihologiei educației, dezvoltarea psihică fiind atât fundament cât şi obiectiv major pentru procesul instructiv – educativ.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Enumerați planurile în care se produce dezvoltarea generală a individului
2. Definiți conceptul de dezvoltare psihică
3. Definiți conceptul de factor al dezvoltării psihice
4. Enumerați factorii dezvoltării psihice
5. Definiți ereditatea şi mediul ca factori ai dezvoltării psihice
6. Enumerați criteriile în funcție de care se departajează stadiile dezvoltării psihice
7. Enumerațiile stadiile dezvoltării cognitive
8. Enumerați stadiile dezvoltării limbajului.
9. Enumerați stadiile dezvoltării psihosociale
10. Enumerați nivelurile şi stadiile dezvoltării judecății morale

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura şi dezvoltarea personalității,* E.D.P., Bucureşti.

GOLU. P. (1987), *Caracteristicile dezvoltării psihice,* în P.Popescu – Neveanu, M.Zlate, T.Crețu, Psihologie şcolară, TUB, pp. 37-46

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologie educațională*, Ed. EX PONTO, Constanța

PIAGET, J. (1980), *Judecata morală la copil*, E.D.P., Bucureşti

POPESCU - NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, TINCA (1987), *Psihologie şcolară,* Universitatea din Bucureşti, TUB.

ŞCHIOPU, U., VERZA, E. (1993), *Psihologia vârstelor*, E.D.P., Bucureşti

Unitatea de învăţare nr. 3

Activitatea de învățare – domeniu de cercetare şi aplicație în psihologia educației

3.1. Conceptul de învăţare – definiţii, teorii, modele explicative

3.2. Structura psihologică a învăţării

3.3. Niveluri şi forme ale învăţare

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- definească învățarea ca activitate extrem de complexă relaționată cu dezvoltarea şi adaptarea,
- să descrie cele mai importante modele explicative şi teorii ale învățării,
- să analizeze structura psihologică a activității de învățare
- să numească şi descrie succint principalele forme de învățare

3.1. Conceptul de învăţare – definiţii, teorii, modele explicative

Majoritatea specialiştilor acceptă definirea învățării ca schimbare relativ stabilă de comportament realizată în contextul experienței, ca "ameliorarea sau noua însuşire a comportamentelor şi performanțelor sub aspectul lor formal şi de conținut." (Lowe, 1978, p.33) în contextul confruntării active a individului cu mediul său.

Prin învățare se înțeleg numai acele modificări ale comportamentului care nu depind exclusiv de funcțiile receptorilor şi efectorilor, nu se exprimă doar într-o modificare a nivelului de activism cerebral, ci apar ca urmare a experienței individuale şi sunt relativ stabile, aceste aspecte constituindu-se în note definitorii ale învățării ca activitate în accepțiunea psihologică a termenului de activitate.

Definirea învățării prin raportarea la comportament, schimbare şi stabilitate, atrage atenția, aşa cum sesizează D.Fontana, asupra a trei lucruri: 1.învățarea trebuie să schimbe individul într-un anumit mod; 2.schimbarea trebuie să se producă ca

rezultat al experienței; 3. această schimbare trebuie să se exprime în comportament şi să modifice potențialul adaptativ al individului. (Fontana, 1995, p.142) . Schimbarea, exemplifică autorul citat, poate fi oricât de simplă (legarea şiretului) dar trebuie să fie produsă prin experiență (nu prin maturizare sau dezvoltare fizică) şi să aibă o anumită stabilitate în timp.

M.Golu precizează că "În sens larg, prin învățare se înțelege trecerea unui *sistem instruibil* dintr-o stare inițială A_0, de neinstruire (slabă organizare, absența experienței necesare pentru abordarea eficientă a "situațiilor problematice", absența unor informații, a unor operații etc.) într-o formă finală A_n, de instruire (pregătire), care permite realizarea unor obiective specifice de reglare." (M.Golu, 2000, p.516) iar "În sens restrâns, prin învățare înțelegem activitatea pe care individul uman o desfăşoară sistematic, într-un cadru socialmente organizat, în vederea asimilării de informații în forma cunoştințelor, a elaborării unor ansambluri de operații şi deprinderi, pecum şi a unor capacități de înțelegere, interpretare şi explicare a fenomenelor din natură şi societate" (M.Golu, 2000, p.117).

P.Golu defineşte, în sens larg, învățarea ca "proces evolutiv de esență informativ – formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea şi valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă – a experienței proprii de viață şi, pe această bază, în modificarea selectivă şi sistematică a conduitei, în ameliorarea şi perfecționarea ei controlată şi continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant " (P.Golu, 2001, p.22). Sensul restrâns al activității de învățare exprimă, în opinia autorului, semnificația conceptului de învățare şcolară.

Învățarea:
- Descriere
- Explicare
- Teorii
- Modele
- Definiții

Studiul ştiințific al învățării a început la sfârşitul sec. XIX odată cu înființarea la Leipzig a laboratorului de psihologie experimentală condus de W. Wundt. Multe cercetări experimentale s-au făcut pe animale sub pretextul că procesele fundamentale ale învățării pot fi văzute cu mai multă claritate dacă sunt studiate în formele lor relativ simple şi nu complicate de înaltele procese intelectuale ale ființei umane.

Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învățării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învățării (până la acea dată): condiționarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiționarea prin contiguitate

(Guthrie), condiționarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intențional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcționalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor, teoriile neurofiziologice.



Condiționarea clasică (pavloviană) - unul dintre primele modele ale învățării: schimbarea de comportament constă în răspunsul reflex (reflexul - una dintre cele mai simple forme de comportament) la

Un deceniu mai târziu, François Doré (1983) clasifică teoriile învățării în funcție de ordinea cronologică a elaborării lor, reținând:

- Pentru intervalul 1900 – 1960:
- Teorii timpurii ale învățării
- Teorii behavioriste
- Pentru perioada contemporană:
- Sistemele miniaturale
- Curentul neoevoluționist

Teoriile asociaționiste ale învățării explică învățarea atomar și mecanicist prin trei seturi de variabile (Stimul, Răspuns, Organism). În funcție de importanța acordată fiecăreia dintre ele și de maniera în care abordează și descriu variabila pe care pun accentul, teoriile asociaționiste se clasifică în două mari grupe: 1. Teoriile asocierii prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) care susțin că legătura S-R se formează atunci când stimulul condițional și stimulul necondițional sunt contigue (apropiate temporal unul de altul) (Pavlov, Watson sau Guthrie); 2.Teoriile învățării prin întărire (*Learning by Reinforcement*) care afirmă că legătura stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității lor temporale (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (suscces și recompensă) (Thorndike, Hull sau Skinner).



Edward Thorndike (1874-1949, SUA) - legea efectului: efectul plăcut *întărește* comportamentul învățat
Burrhus Frederick Skinner (1904-1990): asocierea între un anumit stimul și un răspuns spontan la acel stimul se realizează numai dacă răspunsul este întărit consecutiv executării lui (*condiționarea operantă*). *Întărirea pozitivă* (recompensa) combinată cu *întărirea negativă* (retragerea recompensei) sunt mai eficiente decât pedeapsa.

Teoriile cognitive ale învățării se preocupă de implicarea proceselor simbolico-lingvistice în achiziția și transformarea experienței. Se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării (Tolman). Implicarea procesului cognitiv în învățare (nu doar a stimulului, reacției și întăririi) este studiată de structuralism, funcționalism și gestaltism. Invățarea se produce prin diverse procese de



J.Bruner (n.1915) - învățarea implică trei procese cognitive:
- achiziția de informație;
- transformarea acestei informații în forma potrivită pentru realizarea unei sarcini;
- testarea, verificarea adecvării acestei transformări.

interrelaționare şi transformare a informațiilor receptate din mediu (Bruner, Miller, Piaget)

Gestaltismul propune un model explicativ al învățării bazat pe structurile de învățare. Gestaltiştii (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler şi Kurt Kofka) – formulează legile organizării, pe care le aplică atât percepției cât şi învățării; aduc în discuție problema restructurării câmpului prezent, restructurare presupusă de învățarea prin insight. Teoria gestaltistă acceptă rolul experienței anterioare în învățare, experiență care, engramată fiind în memorie, poate fi reactivată de procesele prezente.

Teoriile învățării sociale îşi propun depăşirea limitelor teoriilor behavioriste şi a teoriilor cognitive, accentuând natura socială a învățării. Reflexiile teoretice se bazează pe studii asupra modului în care învață copiii comportamente sociale de genul agresivității sau cooperării. **Albert Bandura** (n.1925) a impus un model al învățării care se realizează prin imitație şi modelare. El şi-a numit inițial teoria sociobehaviorism apoi teoria social cognitivă (*social cognitive theory*). Ia în considerare atât schimbarea de comportament cât şi procesele mentale care se interpun între stimul şi răspuns.

Explicațiile învățării bazate pe teoria Self-conceptului (Arthur W.Combs şi Carl R.Rogers) tratează învățarea ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forțe externe individului (al unor stimuli externi). **Carl Rogers** (1902 – 1987) este adeptul învățării experiențiale în care primează experiența personală şi trăirea față de gândire. Mediul propice pentru învățarea interpersonală este creat de interacțiunile umane sincere şi oneste între cei doi parteneri ai relației (elev şi profesor). Condiții necesare şi suficiente pentru a susține învățarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiționată şi congruența.

3.2. Structura psihologică a învăţării

Activitatea de învățare are o structură proprie, mecanisme şi legi specifice, se desfăşoară în etape, în forme şi la niveluri proprii, sub influența unor factori specifici.

Modelul lui R. Gagné care descrie natura procesului învățării în legătură cu opt evenimente ale actului învățării (unele interne, altele externe elevului) incriminează ca fapte de natură psihică activate în învățare: motivația (expectanța), aprehensiunea sau perceperea, diferențierea, codarea cunoştințelor într-un cod propriu, stocarea sau reținerea informației în MSD sau MLD, reactualizarea sau destocarea informației din memorie.

R.Gagné a identificat opt forme (*type)* de învățare, fiecare cerând seturi diferite de condiții. Condițiile învățării sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învățare să se producă. Sunt evenimente care se produc în cel care învață (impulsul, scopul, satisfacția personală) sau în situație (caracteristicile sarcinii). În ordinea nivelului de complexitate, cele opt tipuri de învățare sunt:

1. *Învățarea de semnale* în care se învață un răspuns difuz la un semnal. Este cazul răspunsului condițional clasic (Pavlov).
2. *Învățarea prin conexiunea stimul-răspuns* în care se achiziționează un răspuns precis la un anumit stimul (discriminat). Ceea ce este învățat este o conexiune (Thorndike) sau un operant (Skinner).
3. *Învățarea lanțurilor motorii* în care sunt învățate lanțuri de conexiuni stimul-răspuns, condițiile pentru o asemenea învățare fiind descrise de Guthrie şi Skinner.
4. *Asociațiile verbale* sau lanțul verbal în care se învață tot lanțuri dar asocierile se produc între cuvinte ca semnificanți ai obiectelor.
5. *Învățarea prin discriminare multiplă* în care se învață "n" răspunsuri diferite la "n" stimuli diferiți.
6. *Învățarea de concepte* (conceptuală) prin care se achiziționează capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli diferiți prin anumite caracteristici şi asemănători prin altele, cele comune fiind criterii de integrare a obiectelor în clasa respectivă.
7. *Învățarea regulilor* care presupune învățarea unor lanțuri de concepte şi verbalizarea regulii în termeni de genul "dacă A atunci B"

8. *Rezolvarea de probleme* care constă în combinarea de noțiuni, principii şi reguli. (Gagné,1975)

Sensibilitatea contribuie la învățare şi se perfecționează prin învățare
Parametrii fizici ai semnalelor (calitate, intensitate, durată, tonalitate afectivă) influențează învățarea

Structura semnalului influențează învățarea. Prin învățare perceptivă se eficientizează::
- detecția
- discriminarea
- identificarea
- interpretarea

Gândirea
Divergentă/ convergentă
Reproductivă/ productivă/ critică
Inductivă/ deductivă/ analogică
Algoritmică/ euristică
Verticală/laterală

Memoria
De lungă durată/de scurtă durată
Episodică/semantică
Explicită/implicită
Cognitivă/afectivă/ motrice

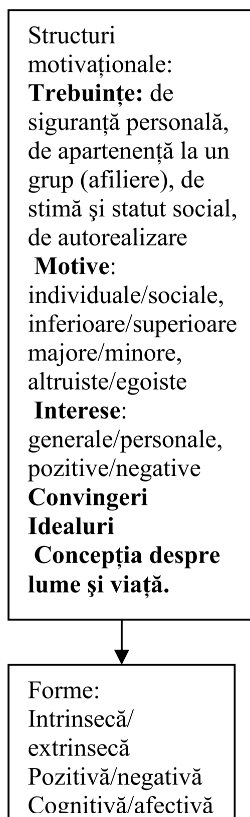
Imaginația
Voluntară/ involuntară
Pasivă/activă
Artistică/ tehnico-ştiințifică
Plastic-vizuală/auditiv-motrică
Reproductivă/ creatoare

Receptarea şi prelucrarea primară a informațiilor este condiția primă, necesară deşi nu suficientă pentru învățare. Mecanismele psihice care asigură această condiție sunt recepția senzorială, percepția şi reprezentarea obiectelor, evenimentelor şi situațiilor întâlnite de individ în mediu. Fiecare dintre ele aduce un anumit gen de informație: *senzația* - informații despre parametrii fizici ai stimulilor; *percepția* despre structura ansamblului de stimuli; *reprezentarea* despre ceea ce are caracteristic (reprezentativ) acea structură.

Imaginile mentale obținute prin prelucrarea primară a informațiilor realizată de mecanismele senzoriale sunt procesate în continuare prin gândire, memorie şi imaginație. Prin *gândire* sunt condensate în imagini mentale (imaginea, simbolul, prototipul şi conceptul) informații esențiale despre obiectele din mediu şi despre relațiile dintre ele. Acestea se obțin prin operații ca generalizarea/particularizarea, abstractizarea/particularizarea, analiza/sinteza, comparația, structurarea algoritmică sau euristică a informațiilor aduse de simțuri. În *concept,* ca produs înalt elaborat al gândirii, sunt condensate informații cu diferite grade de esențializare (abstractizare) despre mediul înconjurător, nivel de abstractizare cu influență foarte mare în formele complexe ale învățării. *Memoria*, cu care a fost cel mai frecvent asimilată învățarea (reținere, păstrare, reamintire) asigură stocarea, reținerea informației, reactualizarea sau destocarea ei în conformitate cu particularitățile informației şi ale sarcinii de învățare. Implicarea *imaginației* în învățare este tratată sporadic deoarece, în ceea ce priveşte acest proces psihic a domnit întotdeauna o mare confuzie chiar şi în psihologia generală. Este recunoscut faptul că prin imaginație lumea este reprezentată indirect, în contrast cu modul direct prin care apare obiectul în mintea omului în cadrul senzației sau percepției.

În învățare sunt implicate şi unele constructe psihice intrate mai recent în atenția psihologilor şi pedagogilor ca metacogniția şi stilul cognitiv. Ele au importante consecințe în plan educativ. *Metacogniția* a fost definită de Meichenbaum drept "a fi conştient de propria maşinărie de cunoaştere şi de cum funcționează această maşinărie" (Chilld, 1995, p.165) şi include cunoştințele personale despre propriile resurse cognitive şi despre compatibilitatea dintre acestea şi situația de învățare. Prin cele două componente ale sale (cunoaşterea declarativă şi cunoaşterea procedurală), metacogniția implică a şti *CE SĂ FACI* şi a şti *CUM SĂ FACI,* ceea ce atrage atenția asupra importanței ei în realizarea unui deziderat al instruirii în epoca noastră, acela de a învăța nu doar ceva anume ci de a învăța să înveți. *Stilul cognitiv* este o noțiune relativ nouă care s-a dezvoltat pe baza cercetărilor asupra modului în care oamenii percep şi îşi organizează informația despre lume, asupra modului în care răspund la stimulii receptați din mediu. Literatura de specialitate abordează frecvent următoarele aspecte ale stilului cognitiv: dependență/independență de câmp (Witkin); reflexie/impulsivitate (Kagan); nivel conceptual (Hunt); abordarea sarcinilor holistă /serialistă (Pask). Indivizii *dependenți de câmp* tind să perceapă structura, totalitatea, să nu decupeze elementul din întreg. Indivizii *independenți de câmp* percep mai degrabă detaliile decât întregul, analizează situațiile în toate componentele lor şi pot să descrie o situație printr-unul din aceste elemente. Un alt aspect al stilului cognitiv se referă la *impulsivitate/reflexivitate,* dimensiuni introduse de Kagan. Indivizii impulsivi lucrează foarte repede dar fac multe greşeli. Indivizii reflexivi lucrează mai încet şi fac mai puține erori.

Limbajul este un instrument psihic cu mare forță reglatoare a activității în general şi a activității de învățare în special, în strânsă relație cu *comunicarea.* De asemenea este mediator pentru toate procesele cognitive şi în special pentru cele care operează cu semnificații. *Competențele şi aptitudinile de comunicare* sunt considerate esențiale atât în transmiterea cât şi în receptarea informațiilor care se *învață* (indiferent de forma lor de codificare).



Motivația reprezintă o componentă de importanță majoră în structura activității de învățare. „Forma primară de motivație, din care își trage obârșia învățarea, este instinctul curiozității, care se manifestă prin intermediul comportamentului reflex-necondiționat de orientare-investigare/explorare) a ambianței”. (M.Golu, 2002, pp.519-520) *Afectivitatea* este inclusă în structura învățării ca mecansim stimulator energizant și reglator în strânsă relație cu motivația. Hiperemotivitatea, hipoemotivitatea, anxietatea, distimiile au un impact deosebit asupra învățării.

*Atenția, f*avorizată de condiții fiziologice, psihologice și fizice, obiective, este indispensabilă oricăror forme, niveluri și etape ale învățării. Inteligența și interesul sunt considerați cele mai importanți factori care susțin atenția. Tulburările ei au fost legate de tulburările emoției și activității. Aprosexia (neatenția) și hiperprosexia (distracția) pot perturba grav învățarea. Alături de atenție, în structura învățării se include ca mecanism psihic de reglare și *voința.* Și tulburările voinței au efecte grave asupra activității în general și asupra învățării în special, fiind legate de tulburările afectivității.



Structura și dinamica învățării
reglarea și autoreglarea activității de învătare

- COMUNICAREA
  - Verbală
  - Nonverbală
    - Prin corp (mers, gestică, mimică)
    - Prin spaţiu şi teritoriu
    - Prin imagini
- ATENŢIA
  - Involuntară
  - Voluntară
  - Calităţi: volum
    - concentrare
    - stabilitate
    - distributivitate
    - mobilitate
- VOINŢA
  - Calităţi
    - perseverenţa
    - fermitatea taria
    - independenţa
    - iniţiativa
    - autocontrolul

Personalitatea ca produs ultim, sintetic, al funcționării mecansimelor psihice este implicată în învățare (şi în acelaşi timp este rezultat al învățării) cu toate subsistemele sale fundamentale: de orientare, bioenergetic, instrumental, relațional valoric şi de autoreglaj. (T. Crețu, 1987, p.159).

Temperamentul ca latura dinamico-energetică a personalității, îşi pune amprenta asupra conduitei şi comportamentului actorilor implicați în comunicare (mişcările, reacțiile afective, vorbirea) şi prin aceasta asupra dinamicii învățării. Au fost studiate în relație cu efectele lor asupra învățării tipologiile temperamentale diferențiate după diferitele umori care se găsesc în corp (sânge, limfă, bilă galbenă, bilă neagră) (Galenus şi Hipocrate), tipologia lui Pavlov realizată după tipul de activitate nervoasă superioară (puternic-echilibrat-mobil; puternic-echilibrat-inert; puternic-neechilibrat-excitabil; slab), precum şi alte tipologii cum este cea a lui C.G.Jung (care descrie coexistența în psihic a două atitudini de bază, extra- şi intro-versia).

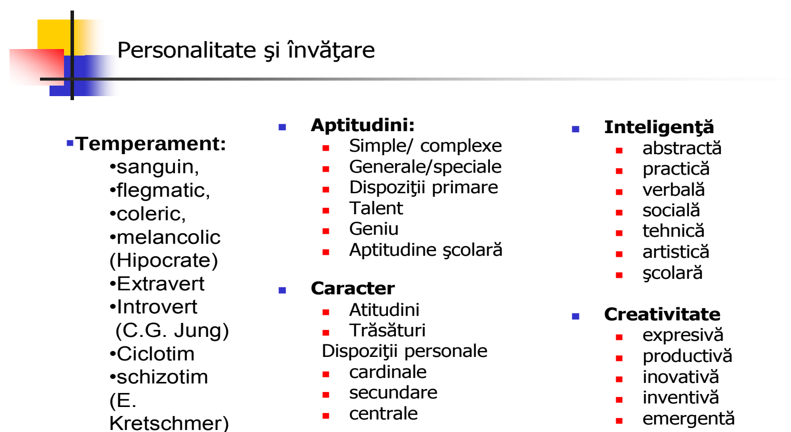
Aptitudinea (latura instrumentală a personalității) a fost una dintre cele mai frecvent analizate componente ale învățării. Aptitudinile exprimă, în formă concentrată atât experiența acumulată de individ în procesul activității cât şi moştenirea lui genetică. Se recunoaşte că procesul de formare a aptitudinilor include atât activitatea spontană, inconştientă cât şi activitatea conștientă de învățare.

Caracterul ca latura relațional-valorică şi de autoreglaj a personalității (compus din *atitudini şi trăsături de caracter*) se află în legătură cu dezvoltarea morală, cu energia, voința şi hotărârea cu care se raportează individul la realitate. El este una dintre cele mai puternice forțe de reglare a învățării la nivel macrostructural.

Inteligența ca latură rezolutiv productivă a personalității asigură maximal eficiența învățării.

Creativitatea se regăseşte în învățare sub toate aspectele ei (produs, proces, potențialitate şi dimensiune complexă a personalității) cu toate caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoare socială, aplicabilitate). Ca factori ai învățării (şi în acelaşi timp ca aproape tot ce înseamnă „produs" psihic efecte ale acesteia) se afirmă şi o serie de *constructe* şi *trăsături ale personalității* care intervin în afirmarea persoanei (siguranța de sine, imaginea de sine şi adecvarea interpersonală, asumarea responsabilității, interesele pentru viața socială, culturale şi intelectuale); opțiunile valorice şi maturitatea interrelațională (responsabilitatea, socializarea, autocontrolul, toleranța); nivelul motivațional (realizare prin conformism

sau prin independență); modalitățile intelectuale (intuiția psihologică, flexibilitatea etc.) (Minulescu, 1996, pp. 143- 165). Încrederea în forțele proprii susține asumarea provocărilor în diferitele situații cu care se confruntă individul în viață, îi limitează tendința de evitare a dificultăților, conduce la fixarea unor scopuri şi țeluri de viață incitante, menține implicarea profundă şi angajarea personală deplină în activitate, susține energetic amplificarea efortului necesar pentru a face față greutăților întâmpinate şi asigură o rapidă refacere a forțelor interne după situații de eşec, reduce stresul şi vulnerabilitatea care ar provoca depresii. Aceste componente ale structurii psihologice a învățării se activează în grade diferite, sub influența unor constelații de factori şi condiții diferite determinând o mare diversitate de forme, tipuri şi niveluri în care (şi la care) se realizează învățarea.



Dată fiind structura psihologică atât de eterogenă a acțiunilor şi activităților de învățare s-ar putea afirma că toate legile proceselor psihice (pe care învățarea le include ca şi componente) pot fi considerate, în anumite circumstanțe "legi ale învățării". Sarcina de învățare, indiferent de gradul ei de complexitate este o structură de stimuli a căror receptare ascultă de legile sensibilității (legile intensității, sensibilității diferențiale, adaptării, semnificației, compensării senzoriale etc). Obiectul este perceput, clar, ca având pregnanță, ca fiind o "bună formă", dacă dimensiunile sale, elementele sale componente: a. sunt dispuse cât mai aproape una de alta (*legea proximității)*, b. una în continuarea alteia (*legea continuității*), sunt dispuse de o parte şi de alta a unei axe de simetrie (*legea simetriei*), c. sunt asemănătoare (*legea similarității*) şi d.au tendința de a se închide într-o formă oarecare (*legea închiderii*). Aceste legi reglează şi perceperea materialului de învățat. Prin componenta sa mnezică, învățarea se supune legilor memoriei (care de altfel au şi fost formulate în contextul unor studii asupra învățării). Uitarea informației stocate se supune, în general, legii lui Ebbinghaus (amintirea păstrată este invers proporțională cu logaritmul timpului de păstrare ridicat la o anumită putere). Pierderile din memorie se supun legilor lui Ribot (se pierd mai uşor informațiile noi decât cele vechi, mai uşor cele complexe decât cele simple, cele mai puțin organizate decât cele organizate) (H.Piéron, 2001, pp.198-199). Învățarea fiind o activitate motivată se poate afirma că se supune şi legii Yerkes - Dodson (cu cât este mai dificilă o sarcină de învățat cu atât este mai mic gradul optim de motivație necesar pentru învățarea cea mai rapidă).

Mihai Golu menționează şi o serie de legi proprii *activității de învățare*: legea receptivității optime, legea semnificației şi selectivității, legea efectului, legea transferului, legea interferenței şi legea sistemicității. Acestea exprimă *relații legice între rezultatele cantitative şi calitative ale învățării* pe de o parte şi: *legea receptivității optime*, *legea semnificației şi selectivității*, *legea efectului*, *legea transferului, legea interferenței*, *legea sistemicității* (M.Golu, 2002, p.525)

3.3. Niveluri şi forme de învăţare

Nivelurile, formele şi tipurile de învățare s-au relevat în contextul analizei congruenței multitudinii de date particulare, culese experimental în studiul învățării. Contradicția, altfel inexplicabilă, între rezultatele unor cercetări, recunoscute ca riguroase şi obiective, nu mai este contradicție dacă se acceptă că modelele

experimentale aveau în vedere nu un singur obiect (*ÎNVĂȚAREA*) ci forme şi niveluri diferite de funcționare a acestui "obiect".

În literatura de specialitate se întâlnesc frecvent două criterii de clasificare a nenumăratelor fațete pe care le relevă învățarea:

1. Nivelul de integrare al activității psihice, în funcție de care se disting:

- învățare elementară (controlată de stimulii din mediu)
- învățare complexă (mediată de reprezentări simbolice (Bloch et.al., 1986, p.59)

1. Zona psihismului preponderent implicată, în funcție de care se diferențiază:

- Învățare cognitivă
- Învățare psihomotorie
- Învățare afectivă (Perkins, p.399)



- Învățare perceptivă
- Învățare motrică
- Învățare verbală
- Învățare conceptuală
- Învățare socială

Învățarea perceptivă

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare (Ellis, 1978, p.208).

Cercetările asupra învățării perceptive au urmărit: efectul exercițiului asupra abilităților perceptive; efectul factorilor recompensă şi sancțiune asupra percepției; adaptarea la transformările stimulilor; transferul intermodal (între modalitățile senzoriale), efectul etichetării verbale asupra percepției, învățarea schemelor perceptive.

Învățarea deprinderilor motorii (învățarea motrică)

Învățarea deprinderilor motorii. se referă la activitatea de achiziționare a unei secvențe dintr-un răspuns motor precis. Formarea deprinderilor motorii a fost studiată mai ales în sarcini de educație fizică.

Se descriu ca faze ale învățării deprinderilor motorii: 1. faza cognitivă (când se înțelege sarcina, se verbalizează, se conceptualizează componentele; de exemplu în învățarea limbilor străine se obțin informațiile despre pronunție - vocale, consoane, diftongi; în învățarea dansului se obțin informații despre paşii de bază etc); 2. faza asociativă (asemănătoare cu asocierea care se realizează în învățarea dactilografiei); 3. faza autonomă (în care mişcările se pot realiza fără control voluntar). Învățarea

deprinderilor motorii este influențată de feedback (intrinsec şi extrinsec), de distribuirea exercițiului, de stres şi oboseală. (Ellis, 1978, p.226-246)

Învățarea verbală

Puține sunt sarcinile de învățare umană care să nu implice învățarea verbală, poate aceasta este explicația faptului că studiul sistematic al învățării umane a început cu sarcini de învățare verbală. Învățarea verbală se realizează în situații în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale.

Şi învățarea verbală se produce prin parcurgerea unor stadii: asocierea; discriminarea stimulului; selecția stimulului; codarea stimulului. Discriminarea stimulului joacă un rol important doar dacă stimulii sunt asemănători între ei, dacă sunt clar diferiți, nu mai are aceeaşi influență. Selecția stimulului presupune neglijarea informației redundante pe care o conține şi operarea doar cu informația relevantă. Codarea stimulului este procesul prin care stimulul nominal este transformat într-o reprezentare nouă (la vederea imaginilor unor figuri geometrice se pronunță implicit sau prin subvocalizare cuvintele care le denumesc).

Învățarea conceptelor (conceptuală)

Învățarea conceptuală se referă la orice activitate în care individul trebuie să învețe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăți sau caracteristici.

În practica pedagogică este important să se evite asimilarea activității de învățare a conceptelor cu activitatea gândirii de conceptualizare (M.Zlate, 2000)

Un concept se consideră învățat dacă sunt îndeplinite două condiții: 1. sunt identificate exemplele şi excluse non-exemplele (alb/nonalb); 2. sunt recunoscute caracteristicile relevante şi ignorate cele nerelevante (la cerc se vizează forma, se ignoră mărimea sau culoarea).

Învățarea conceptelor este influențată de factori care țin de sarcină şi factori care țin de subiect. Printre factorii care țin de sarcină se menționează: 1. exemplele pozitive şi negative (în general se învață mai mult şi mai repede din exemplele pozitive pentru că acestea sunt mai sigure, cele negative fiind mai numeroase şi mai ambigue (de exemplu în diagnosticul diferențial se poate recurge cu succes la exemplul negativ deoarece o boală poate fi identificată uneori prin simptomul care nu este prezent dar în „predarea” de către părinți a conceptului de onestitate prin exemple

de neonestitate „tehnica" poate să nu fie de folos; 2. atributele relevante şi irelevante (cu cât numărul atributelor irelevante este mai mare cu atât sarcina de învățare a conceptului va fi mai dificilă. Unele atribute relevante pot fi redundante dar cu cât sunt mai multe atribute relevante redundante, cu atât conceptul va fi învățat mai uşor); 3. proeminența (tipicalitatea) stimulilor şi concretețea/abstractizarea (copilul mic învață conceptul de culoare mai repede decât pe cel de formă); 4. feedbackul şi factorii temporali (este important timpul în care se oferă feedbackul); 5. regulile conceptualizării (cel mai uşor de învățat sunt conceptele care utilizează regulile afirmației şi conjuncției şi cel mai greu cele care utilizează regula condițională şi bicondițională). Dintre factorii care influențează învățarea conceptelor şi care țin de subiect, cel mai frecvent sunt menționați memoria şi inteligența. (Ellis, 1978, pp.131 – 154)

Învățarea socială

Învățarea socială este definită ca "proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbare în conduită", de asimilare a experienței concentrate în norme, valori şi roluri sociale, în atitudini şi modele de comportament realizate sau practicate în contexte microsociale (interacțiuni şi relații interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunități sociale) (Mureşan, pp.320 – 321).

Rezumat

Unitatea de învățare 3, Activitatea de învățare abordează următoarele teme: conceptul de învățare – definiții, teorii, modele explicative, structura psihologică a învățării şi niveluri şi forme de învățare

Prin învățare se înțeleg numai acele modificări ale comportamentului care nu depind exclusiv de funcțiile receptorilor şi efectorilor, nu se exprimă doar într-o modificare a nivelului de activism cerebral, ci apar ca urmare a experienței individuale şi sunt relativ stabile, aceste aspecte constituindu-se în note definitorii ale învățării ca activitate în accepțiunea psihologică a termenului de activitate.

În literatura română de specialitate se precizează că există două modalități de definire a învățării, una care acoperă sensul larg al acesteia şi alta care îi restrânge semnificația. Diversitatea formulărilor descriptiv-interpretative cu privire la învățare poate fi justificată prin caracterul ei de *activitate* extrem de complexă. Teoriile cu privire la învățare au grade diferite de generalitate şi o putere explicativă care adeseori a nemulțumit practicienii din câmpul educației. Aceştia, mai ales, au aşteptat de la psihologi o teorie atotcuprinzătoare, clară, coerentă şi solid articulată, despre *cum* se învață. Studiul ştiințific al învățării a început la sfârşitul sec. XIX odată cu înființarea la Leipzig a laboratorului de psihologie experimentală condus de W. Wundt. Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învățării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învățării (până la acea dată): condiționarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiționarea prin contiguitate (Guthrie), condiționarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intențional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcționalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor, teoriile neurofiziologice.

În structura psihologică a activității de învățare intră: mecanismele psihice receptare şi prelucrare primară a informațiilor (senzații, percepții, reprezentări), mecanismele de prelucrare secundară şi transformare a informațiilor (gândire, memorie, imaginație), mecanismele de stimulare şi energizare (motivația, afectivitatea), mecanismele de reglaj psihic (atenția, voința, comunicarea şi limbajul), personalitatea (temperament, aptitudini, caracter, inteligență, creativitate), constructe şi trăsături ale personalității care intervin în afirmarea persoanei (siguranța de sine, imaginea de sine, responsabilitatea, socializarea, autocontrolul, toleranța, încrederea în forțele proprii, sentimentul autoeficienței şi sentimentul de bine subiectiv (*subjectiv well-being*). Dată fiind structura psihologică atât de eterogenă a acțiunilor şi activităților de învățare s-ar putea afirma că toate legile proceselor psihice (pe care învățarea le include ca şi componente) pot fi considerate, în anumite circumstanțe "legi ale învățării". Învățarea este reglată şi de legile generale ale dezvoltării şi de o serie de legi proprii: legea receptivității optime, legea semnificației şi selectivității, legea efectului, legea transferului, legea interferenței şi legea sistemicității.

Învățarea se realizează într-o mare varietate de forme şi tipuri. În literatura de specialitate se întâlnesc frecvent două criterii de clasificare a nenumăratelor fațete pe care le relevă învățarea: nivelul de integrare al activității psihice şi zona psihismului preponderent implicată.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Definiți învățarea în sens larg.
2. Enumerați principalele teorii ale învățării.
3. Precizați contribuția asociaționismului la explicarea învățării.
4. Precizați contribuția gestaltismului și a cognitivismului la explicarea învățării.
5. Descrieți succint concepțiile sociocognitivistă și umanistă cu privire la învățare.
6. Enumerați componentele psihice care intră în structura psihologică a activității de învățare.
7. Enumerați legile specifice ale învățării.
8. Precizați cele mai frecvente criterii de clasificare a formelor învățării.
9. Descrieți învățarea perceptivă și învățarea motrică.
10. Descrieți învățarea conceptuală.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale și aprofundarea studiului

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică,* E. D. P., București.

CRETU, TINCA (1987), "Voința ca formă superioară de autoreglaj și rolul ei în învățare" în POPESCU - NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, TINCA (1987), *Psihologie școlară,* Universitatea din București, TUB.

DINU, M., (1997), *Comunicarea*, Editura Științifică, București

GOLU, M. (2004), *Bazele psihologiei generale*, Editura Universitară. București

GOLU, P. (2001), *Psihologie educațională*, Ed. EX PONTO, Constanța

PIAGET, J. (1998), *Psihologia inteligenței*, Ed.Științifică, București

ROCO, M., (2001), "Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III" în ZLATE, M. (COORD) (2001), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iași

SALADE, D., ZÖRGÖ, B. (1976), "Educarea intereselor și aptitudinilor elevilor" în CHIRCEV, A., SALADE, D. (1976), *Orientare școlară și preorientare profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Modulul II

ÎNVĂȚAREA ŞCOLARĂ/ACADEMICĂ - FUNDAMENTE ŞI RESURSE

Unitatea de învățare nr. 1: **Învățarea şcolară/academică – delimitări conceptuale, paradigme ale învățării în psihologia educației**

1.1.Conceptul de învățare şcolară – paradigme ale învățării în psihologia educației

1.2.Contribuții semnificative la descrierea – explicarea învățării şcolare

Unitatea de învățare nr.2: **Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învățare – partea I-a**

2.1 . Implicarea mecanismelor cognitive în învățarea şcolară

2.2 Stimularea şi energizarea activității de învățare în şcoală

2.3 Reglarea psihică a activității de învățare

Unitatea de învățare nr.3 **: Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învățare – partea a II- a**

3.1.Personalitate şi învățare în mediul şcolar/academic

3.2.Diferențe individuale în învățare

Activitate tutorială: Învățarea şcoală/academică – fundamente şi resurse

Temă de control: Sistemul psihocomportamental al elevului în activitatea de învățare în şcoală – diferențe individuale.

Unitatea de învăţare nr. 1

Învățarea şcolară/academică – delimitări conceptuale; paradigme ale învățării în psihologia educației

Obiective
La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:
- definească învățare şcolară
- analizeze principalele paradigme ale învățării cu care operează psihologia educației
- enumere şi prezinte principalele contribuții la explicarea învățării şcolare

1.1. Conceptul de învăţare şcolară – paradigme ale învăţării în psihologia educaţiei

Învățarea şcolară este reprezentată de acele modificări de comportament produse în condițiile experienței şcolare dirijate şi controlate în conformitate cu anumite scopuri şi un anumit ideal.

Psihologia educației a operat, pe parcursul ultimului secol al mileniului II , cu trei metafore (paradigme) ale învățării: metafora asociaționistă, metafora procesării informației şi metafora constructivistă specificând şi o a patra potențială metaforă, în curs de fundamentare, metafora învățării ca negociere socială (Mayer, 1996, p.151).

Metafora învățării ca întărire a asocierii stimul-răspuns, prezintă învățarea ca schimbare a forței de asociere între stimulii din mediu şi răspunsurile individului – schimbare care se produce prin exercițiu. Pentru adepții acestui model explicativ al

învățării profesorul este un distribuitor de recompense şi pedepse iar elevul un receptor al recompenselor şi pedepselor.

Metafora învățării ca procesare de informație (anii ‘60-’70), prezintă . învățarea ca proces de achiziție de cunoştințe, concepând profesorul drept sursă de informație iar elevul drept procesor de informație; profesorul foloseşte ca metode de instruire, cu precădere, prezentarea textelor de carte şi lectura (Mayer, 1996, p.153).

Metafora învățării ca şi construcție a cunoaşterii (anii 1980 – 1990), priveşte profesorul ca pe un coordonator - "ghid" pentru elev; elevul apare ca un constructor de sensuri şi semnificații, iar metodele specifice utilizate sunt discuțiile, descoperirea dirijată, participarea cu supervizare la rezolvarea de probleme cât mai multe şi mai variate.

Metafora învățării ca negociere socială bazată pe constructivismul social priveşte actorii învățării ca pe "negociatori în plan social" (Mayer, 1996, p.154) şi ia în considerație faptele de natură afectivă, socială şi culturală implicate în învățare.

1.2. Contribuţii semnificative la descrierea - explicarea învăţării în şcoală

Printre cele mai importante contribuții teoretice la descrierea şi explicarea învățării în şcoală se pot menționa:

- Cele 3 legi ale învățării ca asociere a unui răspuns la un stimul: legea stării de pregătire (*readiness*) pentru învățare, legea exercițiului şi legea efectului;
- Cele 4 principii ale lui J.Bruner: motivarea, structurarea, secvențierea şi întărirea în activitatea de învățare;
- Etapele formării acțiunilor mintale (P.I. Galperin): 1. Familiarizarea cu sarcina învățării: pe baza indicațiilor referitoare la acțiunea materială şi a modelului acțiunii se constituie "fundamentul orientativ al acțiunii" sau "baza de orientare a acțiunii" care înainte de a se interioriza se desfăşoară în plan extern, material; 2. Execuția sau realizarea acțiunii conform planului secvențial curprins în baza de orientare; 3. Transferul acțiunii în planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare, fără sprijinul pe materialul cu care s-a operat în executarea acțiunii; 4. Acțiunea în planul limbajului intern pentru sine; 5. Etapa limbajului interior sau al interiorizării acțiunii materiale în acțiune mintală.
- Condițiile interne şi externe ale învățării (R. Gagné):

Ca şi *condiții interne ale învățării* sunt menționate: a) factorii biologici: vârsta, particularitățile anatomo-fiziologice ale analizatorilor, activitatea nervoasă superioară, starea sănătății organismului, bioritmul intelectual; b) factori psihici: stadiul dezvoltării structurilor cognitive, operatorii, psihomotorii, afective şi sociomorale; nivelul de inteligenței, aptitudinile speciale, aptitudinea şcolară, mecanismele psihice, personalitatea (temperament, caracter), priceperile, deprinderile, tehnicile de muncă intelectuală şi nivelul de cunoştințe anterioare.

Ca şi *condiții externe* R.Gagne enumeră: a. pregătirea profesorului, în sensul de planificare a materiei de predat, proiectare a lecției în conformitate cu programa şcolară şi cu nivelul de pregătire ale elevilor, dozare a activităților independente şi de grup, respectând ritmul de muncă al fiecărui elev; b. factori socio-organizaționali între care un rol important îl joacă : precizarea obiectivelor învățării la fiecare lecție şi cunoaşterea acestor obiective de către elevi; asigurarea receptării materialului în condiții optime pentru a facilita asociațiile mentale complexe; asigurarea transferului cunoştințelor şi a înțelegerii aplicabilității lor; informarea elevilor asupra rezultatelor învățării; c. factori temporali: învățarea eşalonată în timp vs. învățare comasată, cu pauze mai scurte la început apoi din ce în ce mai lungi; d. factori psihoergonomici: resursele materiale utilizate în şcoală care oferă posibilități crescute de informare şi de activizare (aparate, calculatoare) şi pot contribui la raționalizarea eforturilor elevilor şi profesorilor; evitarea factorilor stresanți: fizici (zgomote) , fiziologici (starea sănătății, subnutriția) şi psihosociali (supraîncărcarea, relațiile tensionate).

- Variabilele învățării în şcoală (D.Ausubel)

Ausubel a identificat ca variabile ale învățării în şcoală (Ausubel, 1981, p.61): a. variabile care țin de mediul educațional (independente); b. variabile reprezentate de actele de comportament (dependente).

Variabilele din mediul educațional sunt 1.variabile intrapersonale; 2.variabile situaționale. Variabilele intrapersonale sunt: variabile cognitive (se referă la factorii intelectuali ai învățării) şi variabile afectiv-sociale (cuprind determinanții subiectivi şi interpersonali ai învățării)

Categoria cognitivă a variabilelor educaționale cuprinde: variabilele din structura cognitivă (ce ştie şi cât ştie elevul); maturitatea stadială (stadiul dezvoltării

psihice în care se află elevul); capacitatea intelectuală (inteligența generală a elevului, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme)

Categoria afectiv-socială a variabilelor educaționale cuprinde: factorii motivaționali şi atitudinali (dorința de cunoaştere, nevoia de realizare şi autoafirmare, interesul); factorii de personalitate (tipul de motivație, adaptarea personală, gradul de anxietate); factorii de grup şi sociali (climatul clasei, stratificarea pe clase sociale, prezența privării culturale şi a segregației rasiale, cooperarea şi competiția.);caracteristicile profesorului (capacitatea cognitivă, competența profesională şi pedagogică, personalitatea lui.)

Variabilele situaționale se referă la: exercițiu, materiale didactice, variabile sociale. Exercițiul se caracterizează prin frecvență, distribuire şi metodă. Materialele didactice se caracterizează prin cantitate şi grad de dificultate.

Rezumat

Unitatea de învățare „Învățarea școlară/academică – delimitări conceptuale; paradigme ale învățării în psihologia educației" tratează conceptul de învățare școlară și paradigmele învățării în psihologia educației precum și principalele contribuții la descrierea – explicarea învățării școlare. Învățarea școlară este reprezentată de acele modificări de comportament produse în condițiile experienței școlare dirijate și controlate în conformitate cu anumite scopuri și un anumit ideal. Psihologia educației a operat, pe parcursul ultimului secol al mileniului II , cu trei metafore (paradigme) ale învățării: metafora asociaționistă, metafora procesării informației și metafora constructivistă specificând și o a patra potențială metaforă, în curs de fundamentare, metafora învățării ca negociere socială. Printre cele mai importante contribuții teoretice la descrierea și explicarea învățării în școală se pot menționa: cele 3 legi ale învățării ca asociere a unui răspuns la un stimul; cele 4 principii ale lui J.Bruner; etapele formării acțiunilor mintale (P.I. Galperin); condițiile interne și externe ale învățării (R. Gagné); variabilele învățării în școală (D.Ausubel). Variabilele din mediul educațional sunt 1.variabile intrapersonale; 2. variabile situaționale. Variabilele intrapersonale sunt: variabile cognitive (se referă la factorii intelectuali ai învățării) și variabile afectiv-sociale (cuprind determinanții subiectivi și interpersonali ai învățării). Categoria cognitivă a variabilelor educaționale cuprinde: variabilele din structura cognitivă (ce știe și cât știe elevul); maturitatea stadială (stadiul dezvoltării psihice în care se află elevul); capacitatea intelectuală (inteligența generală a elevului, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme). Categoria afectiv-socială a variabilelor educaționale cuprinde: factorii motivaționali și atitudinali (dorința de cunoaștere, nevoia de realizare și autoafirmare, interesul); factorii de personalitate (tipul de motivație, adaptarea personală, gradul de anxietate); factorii de grup și sociali (climatul clasei, stratificarea pe clase sociale, prezența privării culturale și a segregației rasiale, cooperarea și competiția.);caracteristicile profesorului (capacitatea cognitivă, competența profesională și pedagogică, personalitatea lui). Variabilele situaționale se referă la: exercițiu, materiale didactice, variabile sociale. Exercițiul se caracterizează prin frecvență, distribuire și metodă. Materialele didactice se caracterizează prin cantitate și grad de dificultate.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Definiți învățarea şcolară prin raportare la activitatea de învățare în general.
2. Enumerați principalele paradigme ale învățării cu care operează psihologia educației.
3. Precizați specificul metaforei asociaționiste şi pe cel al metaforei constructiviste ale învățării.
4. Enumerați cele 3 legi ale învățării ca asociere a unui răspuns la un stimul şi cele 4 principii ale învățării formulate de J.Bruner.
5. Enumerați etapele formării acțiunilor mintale (P.I. Galperin).
6. Enumerați condițiile interne şi externe ale învățării (R. Gagné).
7. Enumerați şi precizați variabilele învățării în şcoală (D.Ausubel).
8. Enumerați v*ariabilele din mediul educațional.*
9. Care sunt variabilele intrapersonale ale învățării în şcoală?
10. Enumerați variabilele situaționale ale învățării în şcoală.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului

AUSUBEL, D.P.; ROBINSON, F.G. (1981), *Învățarea şcolară, o introducere în psihologia pedagogică,* E.D.P., Bucureşti

GAGNÉ, M.R.; BRIGGS, L, J.(1977), *Principii de design al instruirii,* EDP Bucureşti

ZLATE, M., (1973), *Empiric şi ştiințific în învățare,* EDP, Bucureşti

ZLATE, M.(1978), *Învățarea în contextul psihologiei şcolare,* în POPESCU – NEVEANU, P; CREȚU, TINCA; ZLATE, M., (1987), *Psihologie şcolară,* Tipografia Universității, Bucureşti

Unitatea de învăţare nr. 2:

Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învățare

2.1. Implicarea mecanismelor cognitive în învăţarea şcolară

2.2. Stimularea şi energizarea activităţii de învăţare în şcoală

2.3. Reglarea psihică a activităţii de învăţare

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- diferențieze factorii cognitivi şi factorii noncognitivi ai învățării
- descrie implicarea mecanismelor cognitive în învățarea şcolară
- descrie implicarea mecanismelor de stimulare şi energizare în învățarea şcolară
- descrie reglarea psihică a activității de învățare

2.1. Implicarea mecanismelor cognitive în învăţarea şcolară



Factorii învățării în şcoală:
- Cognitivi
- Noncognitivi

R. Gagné (1974) descrie în derularea actului învățării opt evenimente: motivația (expectanța); aprehensiunea (perceperea materialului); achiziția (codarea cunoştințelor); stocarea (reținerea în memoria de scurtă sau de lungă durată); reactualizarea (recunoaşterea, reproducerea, destocarea din memorie); generalizarea (transferul cunoştințelor în situații noi); performanța (punerea în practică a cunoştințelor) şi feed-back-ul (obținerea unor cunoştințe despre rezultatele învățării).

În cadrul acestor evenimente se produce:

- ✓ perceperea/receptarea materialului care necesită inducerea unei stări de atenție, de activare cerebrală;
- ✓ înțelegerea, desprinderea relațiilor şi notelor relevante ale informațiilor;

- ✓ condensarea informației în noțiuni, legi, principii etc.;
- ✓ fixarea în memorie, ”stocarea” informației;
- ✓ actualizarea cunoştinţelor sub forma reproducerii şi mai ales a operării, a transferului, în condiții apropiate de cele de la lecție sau într-un context nou;
- ✓ utilizarea informaţiilor.

Activitatea cognitivă:
Receptarea şi prelucrarea primară a nformatiilor:
- Senzații
- Perceptii
- Reprezentari

Activitatea cognitivă
Prelucrarea secundară şi transformarea informatiilor:
- Gândirea
- Memoria
- Imaginația

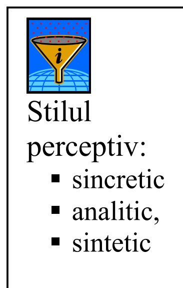
În fiecare dintre aceste faze sunt implicați atât factori cognitivi cât şi factori noncognitivi. Factorii cognitivi ai învăţării se referă la comportamentul de căutare a informației (Gândirea şi rezolvarea de probleme) iar factorii afectivi reflectă acele aspecte ale comportamentului care implică sentimente şi emoţii şi care uneori pot fi exterioare scopului conştiinţei (Lindgren, 1967, p.281). În învăţare sunt implicate toate mecanismele psihice, atât cele de receptare şi de prelucrare primară cât şi cele de transformare a informaţiilor, de susținere energetică şi dinamizare a comportamentului (motivaţia şi afectivitatea, cu toate structurile lor simple sau complexe, cu toate legile dinamicii lor speciale), de reglare psihică elementară sau complexă (voința) şi, nu în ultimul rând personalitatea elevului, cu constructele sale specifice şi cu nivelurile sale de structurare (inclusiv aşteptările şi aspirațiile, imaginea şi respectul de sine).

Factorii cognitivi au fost cel mai frecvent studiați dar s-a recunoscut şi importanța factorilor afectivi şi a altor factori ca motivaţia, nivelul de maturizare, vârsta, sexul, mediul social, gradul de anxietate, imaginea de sine, tipul temperamental sau orientarea extravertă - intrrovertă a temperamentului. “Variabilele cognitive şi afective au fost separate din rațiuni de comoditate a prezentării, în realitate aceste variabile operează concomitent. Un bun exemplu în acest sens îl pot constitui atitudinile care, deşi de obicei sunt considerate puternic afective prin natura lor, pare mai potrivit să fie conceptualizate drept un mănunchi de idei asociate cu stări afective.” (Ausubel, Robinson, 1981, p.403)

Activitatea cognitivă a elevului în învăţarea şcolară se referă la:

a. Perceperea/receptarea materialului de învățat în şcoală

Cum şi în actul predării – învățării în şcoală, receptarea optimă a informațiilor este prima condiție a unei procesări profunde a acestora, cunoaşterea diferențelor individuale în funcționarea mecanismelor psihice de receptare şi prelucrare primară a informației poate oferi cadrului didactic sugestii pentru utilizarea adecvată a proprietăților stimulilor şi a disponibilităților de recepție ale elevilor în actul predării şi în comunicarea didactică.



Stilul perceptiv:
- sincretic
- analitic,
- sintetic

De profesor depinde ca *reorganizarea* câmpului perceptiv:

✓ Să susțină receptarea optimă a conținutului informațional al discursului său

✓ Să limiteze falsele percepții care apar atunci când informația senzorială este inadecvată sau insuficientă, atenția este parțială sau orientată greşit, efortul de detecție, discriminare şi identificare a obiectelor este prea mare pentru că modelele din câmpul perceptiv sunt prea multe şi nu pot fi interpretate.

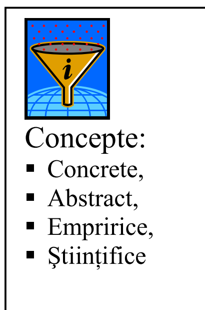
Literatura de specialitate menționează un construct foarte important şi pentru educație, cel de *stil perceptiv*. Stilul perceptiv analitic presupune o centrare pe detaliile câmpului perceptiv deci independența de câmpul perceptiv. Stilul perceptiv sintetic presupune centrarea pe structura şi organizarea câmpului perceptiv (dependența de câmpul perceptiv). Percepția sincretică este "globală, imediată, primitivă, confuză, nediferențiată (…) de regulă spontană, naivă, afectivă, impregnată de impresii, emoții de moment. Astfel de percepții nu se întâlnesc numai la copii ca urmare a insuficienței formării mecanismelor perceptive, ci şi la adulții frustrați." (Zlate, 1999, p.108)**.**

Pentru facilitarea învățării perceptive se recomandă:

- exerciții speciale pentru dezvoltarea sensibilității absolute dar mai ales a sensibilității diferențiale a principalilor analizatori;
- formarea şi exersarea unor strategii de explorare a câmpului perceptiv;
- educarea şi exersarea capacității de observare în câmpul perceptiv. În acest scop elevii trebuie învățați să-şi fixeze scopul observării, să-şi planifice paşii explorării câmpului perceptiv, să aleagă direcțiile eficiente de explorare a acestuia (de la stânga la dreapta, de sus în

jos, pe verticală, pe orizontală, pe diagonală); să caute elementele relevante ale obiectelor din câmpul perceptiv, să interpreteze adecvat atributele obiectelor percepute.

b. Înțelegerea, condensarea informației în concepte, noțiuni, legi, principii



Concepte:
- Concrete,
- Abstract,
- Empririce,
- Ştiinţifice

Tipul de gândire cu care se angajează elevul în sarcina de învățare este funcție de vârsta lui, de stilul lui cognitiv dar şi de particularitățile situației de învățare.

Pentru solicitarea gândirii, elevului, se recomandă:

✓ Utilizarea fondului de reprezentări şi cunoştințe empirice ale elevilor;

✓ Utilizarea unui material intuitiv variat care să exprime însuşirile esențiale ale obiectelor cu care se lucrează în timpul lecției;

✓ Crearea de oportunități pentru *manipularea* obiectelor, pentru contactul direct şi individual cu acestea; precizarea conținutului fiecărei noțiuni şi formularea verbală clară a acestuia; includerea noțiunilor noi în structura ierarhică de noțiuni deja existente în baza de date a elevului;

✓ Aplicarea noțiunilor predate la rezolvarea unor probleme practice; facilitarea generalizărilor şi abstractizărilor; formarea operatorilor de bază ai înțelegerii; inducerea de situații problematice (P.Popescu Neveanu, 1987, p.104)

Abordarea clasică a predării conceptelor sugerează prezentarea unei mari varietăți de exemple din clasa respectivă de obiecte, astfel ca elevii să sesizeze că atributele relevante ale acestora rămân constante, în timp ce atributele lor nerelevante se schimbă. La predarea conceptelor se utilizează şi descrierea verbală şi imaginile pentru a creşte numărul de indicii disponibile pentru reamintirea lor. Este mai uşor să se găsească o imagine percutantă pentru conceptele concrete decât pentru cele abstracte (pentru conceptul de fruct decât pentru cel de democrație). Un concept abstract poate fi făcut mai concret prin utilizarea analogiilor (o comparație între două obiecte ale căror asemănări şi deosebiri sunt cunoscute deja, de exemplu balanța pentru noțiunea de justiție). Un elev poate fi capabil să dea o definiție unui concept

dar nu şi să includă un nou exemplar al obiectelor încadrate în categoria respectivă, ceea ce înseamnă că respectivul concept are un nivel de generalizare mai redus.

Pentru predarea conceptelor iar practicienii pot găsi multe altele în activitatea lor, în funcție de natura conceptelor şi de structurile cognitive ale elevului. Astfel, se recomandă:

- focalizarea atenției elevilor asupra atributelor definitorii ale exemplelor şi nonexemplelor (cazurilor care intră în categoria desemnată de conceptul respectiv şi a celor care nu intră);
- prezentarea de exemple reprezentative (prototipale) memorabile pentru respectiva clasă de obiecte;
- prezentarea cât mai multor exemple şi nonexemple de obiecte care intră în clasa desemnată de concept şi din cât mai variate zone ale cunoaşterii senzoriale;
- clasificarea unei mari varietăți de perechi exemplu / nonexemplu foarte asemănătoare (diferite printr-un singur atribut) ale obiectelor din clasa de obiecte desemnate de concept;

c. Stocarea şi actualizarea cunoştințelor în învățarea şcolară

Elevul are un anumit volum ale memoriei (cât poate stoca), o anumită elasticitate, şi suplețe (cât poate uita din informația stocată dacă aceasta nu mai este utilă şi cum o poate reorganiza pe cea veche ca s-o facă utilă), un tempou propriu de întipărire şi reactualizare a informației stocate, o anumită stabilitate în păstrarea informațiilor, anumite preferințe în raport cu materialul memorat. Acestea prezintă o largă plajă de variabilitate (în funcție de vârstă, de tip de personalitate şi de exercițiu). Se cunoaşte că memoria semantică (a semnificațiilor) la elevii de vârstă şcolară mică are particularități care se răsfrâng asupra capacității de rezolvare de probleme şi se află în raporturi speciale cu memoria pentru imagini, inclusiv cu memoria episodică.



Memoria:
Reactualizare
Recunoaştere,
Reproducere.

Raportul recunoaştere/reproducere în reactualizarea informației poate susține sau limita învățarea. Recunoaşterea informațiilor se face mai uşor decât reproducerea lor dar poate opri învățarea la un nivel superficial de tratare a informației. Elevul care recunoaşte o informație crede deseori că o poate şi reproduce şi nu mai face eforturi pentru fixarea ei mai trainică în memorie.

Se recomandă:

- Prezentarea unui material foarte clar organizat, structurat în părți accentuate, după un plan evident;
- Inventarierea informațiilor din noul material în legătură cu obiectivele lecției; fixarea şi informarea elevilor cu privire la scopul activității;
- Repetarea şi accentuarea informațiilor importante după anumite repere, mnemoscheme sau mediatori (sublinieri în text, rezumate, scheme grafice);
- Solicitarea elevului să reproducă prin parafrază informația, să adnoteze, coloreze sau sublinieze anumite informații în asociere cu activități de clasificare, ordonare, seriere);
- Informarea elevilor cu privire la intervalul de timp după care se va face testarea corectitudinii şi completitudinii corpului de informații stocate;
- Testarea scurtă dar frecventă a cunoştințelor;
- Obişnuirea elevilor în a-şi pune singuri întrebări scurte de verificare;
- Pentru combaterea uitării cel mai frecvent se foloseşte repetiția (repetitio ist mater studiorum) ceea ce face din problema exercițiului, a repetării informațiilor receptate în contextul activității didactice, o problemă importantă pentru optimizarea învățării şcolare.

d. Utilizarea informațiilor şi transferul lor în condiții apropiate de cele de la lecție sau într-un context nou

Un aspect deosebit de important al învățării şcolare, frecvent studiat şi încă dezbătut, atât din perspectivă psihologică cât şi din perspectivă pedagogică este cel al aplicării cunoştințelor însuşite în sarcinile de învățare în alte contexte, cu diferite grade de asemănare cu cele în care au fost însuşite.



Transfer:
Pozitiv
Negativ

Conceptul de transfer se referă la influența învățării anterioare asupra performanței într-o situație nouă. Literatura de specialitate conține o serie de informații cu privire la formele acestuia şi la specificitatea lor în raport cu diferitele discipline de învățământ. Transferul pozitiv constă în facilitarea performanței în noua situație de către experiența anterioară iar cel negativ sau interferența în inhibarea performanței în noua

situație de către experiența anterioară. Studiul transferului s-a făcut în condiții în care se învață două sarcini, sarcina A şi sarcina B. Grupul experimental învață întâi sarcina A apoi sarcina B; Grupul de control învață doar sarcina B. S-au măsurat răspunsurile corecte, erorile, rata învățării şi alți indici la cele două grupuri, în sarcina B (Oleron, 1968, pp.121 – 177)

Pentru dezvoltarea capacității elevului de a rezolva probleme este recomandat:

- să se întrebe elevii dacă au înțeles problema,
- să se vizualizeze problema prin diagrame sau desen;
- să se încurajeze privirea problemei din diferite unghiuri;
- să se sugereze diferite posibilități de rezolvare apoi să fie întrebați elevii dacă pot găsi şi altele;
- să se ceară elevilor să explice paşii făcuți pentru rezolvarea problemei;
- să nu se dea prea multe chei de rezolvare pentru a-i lăsa pe elevi să gândească dar să nu-i lase prea mult timp să caute soluțiile de rezolvare pentru a nu-şi pierde interesul pentru aceasta;
- să se recurgă la imaginația elevilor.

2.2. Stimularea şi energizarea activităţii de învăţare în şcoală

Motivația este apreciată ca "al doilea factor de bază al randamentului şcolar, influența sa asupra învățării rivalizând cu aceea exercitată de aptitudini", D.P.Ausubel şi F.G.Robinson (1981).

Toate structurile motivaționale, de la trebuințele descrise în piramida trebuințelor a lui Maslow, până la convingeri şi idealuri (pe măsură ce se formează) stimulează activitatea de învățare. Nevoia copilului de siguranță, de protecție (împotriva obiectelor şi situațiilor amenințătoare sau doar necunoscute) poate determina comportamente imprevizibile. Copiii sunt susceptibili la nefamiliar, la necunoscut iar experiențele deschise, ambigui (cum sunt unele experiențe din şcoală) constituie o amenințare la adresa siguranței lor. Acest fapt îi determină să-şi caute refugiul în rutină. Maslow consideră preferința copiilor pentru rutină, pentru ritmuri uniforme de viață, o expresie a nevoii lor de siguranță. Inconsecvența aşteptărilor şi

pretențiilor părinților sau profesorilor față de copil afectează această nevoie de securitate personală, creează sentimentul insecurității. O altă nevoie bazală a omului, nevoia de apartenență, de afiliere, de a da şi primi iubire, activează resurse nebănuite de implicare în activitatea şcolară. Părinții şi profesorii pot să producă prin lipsă de afecțiune, sentimente de insecuritate asemănătoare celor trăite de amenințarea cu izolarea socială. Nevoia de realizare a propriului potențial (conform lui Maslow, ceea ce omul poate fi, el trebuie să fie) este o nevoie care trebuie să fie în permanență în atenția părinților şi profesorilor. Aceştia trebuie să descopere şi să încurajeze în fiecare copil nevoia de dezvoltare a stimei de sine şi a autorealizării.

Principalele nevoi de care trebuie să se țină seama în dinamizarea activității de învățare în şcoală sunt:

- nevoia de stimulare (de a avea un mediu bogat în stimuli);
- nevoia de competență şi compatibilitate cu mediul (efortul depus pentru competență a fost numit *effectance* – un proces care se soldează cu sentimentul eficacității);
- nevoia de apartenență (*need to belong*) similară celei denumite de H.A.Murray (1938) nevoie de afiliere (*need for affiliation - nAff*) care susține comportamente ca prietenia, cooperarea, socializarea;
- nevoia de atenție;
- nevoia de realizare (*need for achievement- nAch*) care susține comportamente ca ambiția, competitivitatea, autoperfecționarea (self-improvement);
- nevoia de autoactualizare (de a găsi mijloace din ce în ce mai adecvate de autoexpresie, de realizare a propriului potențial, de a creşte eficiența şi competența, de a fi creativ, de a dezvolta roluri din ce în ce mai satisfăcătoare şi mai valoroase)

Literatura de specialitate descrie drept *stimulente pentru motivația extrinsecă*

- ✓ Cunoaşterea rezultatelor
- ✓ Recompensa şi pedeapsa
- ✓ Cooperarea şi competiția.

Ca stimulenți pentru *motivația intrinsecă* se recomandă:

- ✓ Afirmarea propriei competențe;
- ✓ Trezirea curiozității pentru activitate;
- ✓ Responsabilizarea elevilor în diferite sarcini;

- ✓ Solicitarea fanteziei.

Alte structuri motivaționale implicate în învățarea şcolară şi intens studiate sunt interesele, expectațiile şi nivelul de aspirație. *Interesele* variază cu vârsta copiilor. La vârsta de 11-12 ani apar interesele teoretice (privind activitățile intelectuale şi ştiințifice), economice, estetice, sociale, politice şi religioase. Formarea şi menținerea lor la elevi constituie o sarcină grea pentru educatori şi un succes cu efecte deosebite în planul reuşitei şcolare. Categoriile de interese (tehnice, ştiințifice, literare, estetice, artistice sportive, politice, creatoare, superficiale şi de scurtă durată sau profunde şi stabile) susțin performanțe diferite în diferite categorii de activități. *Nivelul de aspirație* al elevului este rezultatul unui raport complex şi dinamic dintre imaginea de sine, nivelul performanțelor anterioare ale subiectului, evaluarea condițiilor generale şi particulare în care se desfăşoară activitatea. *Expectanța* ca unul din constructele centrale legate de motivație stabilizează nivelul de aspirație al elevului şi este influențată masiv de profesor. Literatura de specialitate descrie efectul Pygmalion (p*rofeția care se împlineşte*) care constă în influențarea evoluției elevilor de către expectațiile profesorilor (elevul percepe inconştient sau nu, aceste expectații, răspunde la comportamentul profesorului într-o manieră care să fie cât mai apropiată de aceste aşteptări).

Problema optimum-ului motivațional este, de asemenea foarte importantă pentru învățarea şcolară. Subaprecierea dificultății sarcinii duce la submotivare (energia deblocată de organism nu este suficientă pentru finalizarea cu succes a sarcinii) iar supraaprecierea sarcinii duce la supramotivare (se deblochează mai multă energie decât este necesară, se cheltuieşte o cantitate mare de energie care poate epuiza organismul înainte de finalizarea activității).

Motivația influențează învățarea şcolară în strânsă legătură cu *afectivitatea*. Orice structură motivațională (de la trebuință/nevoie la interes sau convingere) satisfăcută produce trăiri afective (corespunzătoare gradului de complexitate) plăcute iar nesatisfăcută produce frustrare, anxietate, pasivitate, trăiri afective dezagreabile. Anxietatea asociată cu eşecul în satisfacerea nevoilor, cu anticiparea eşecului sau cu conştiința posibilității eşecului poate produce perturbări emoționale care iau forma fricii sau furiei care duc la intensificarea eforturilor de apărare (Lindgren, 1967, p.35).

Specialiştii recomandă:

- educarea la elevi a discernământului şi a capacității de autoapreciere obiectivă pentru ca ei să aibă aşteptări conforme cu propriile posibilități şi

cu situațiile obiective:

- adoptarea în relațiile cu elevii a unor atitudini de încredere şi valorizare pozitivă;
- evitarea de către profesor a comportamentului imprevizibil şi a inechităților în relațiile cu elevii;
- asocierea sarcinilor de învățare cu evenimente plăcute, pozitive prin accentuarea competiției de grup şi a cooperării *nu* a competiției individuale;
- neutralizarea cauzelor generatoare de anxietate excesivă, timiditate, disconfort afectiv;

2.3. Reglarea psihică a activităţii de învăţare

Alături de celelalte mecanisme psihice de reglare a comportamentului (atenția şi voința), comunicarea şi limbajul răspund "necesităților de coechilibrare cu mulțimea factorilor şi condițiilor sociale, al asimilării produselor socioculturale şi desfăşurării unor acțiuni cu caracter integrativ, mediat de principiile simbolizării şi axiologizării" (Zlate, 2000, p.184)

Se ştie că elevul, cu cât este mai mic (sau cu cât are o experiență mai săracă în *a comunica, în a se exprima*), cu atât recurge mai frecvent (în construirea semnificației mesajului) la comunicarea nonverbală. În general, prin comunicarea non-verbală se exprimă atitudini interpersonale, deci cu cât este mai mic elevul cu atât este mai predispus să recepteze şi să emită mai degrabă mesaje referitoare la atitudinile interpersonale decât la conținutul comunicării verbale.

Sensibilitatea elevilor la mesajele emise de profesor pe cale nonverbală îi face să "recepteze" entuziasmul sau lipsa de entuziasm cu care li propune un nou subiect de lecție.

Receptarea mesajului este funcție de 1. capacitatea de recepție a elevului (integritatea organică şi funcțională a analizatorilor lui şi starea de pregătire, de veghe şi/sau vigilență pentru receptare); 2. de particularitățile emisiei (intensitatea, buna formă, buna organizare a purtătorului mesajului); 3. de particularitățile canalului de transmisie (zgomote, redundanța).

Profesorul trebuie să se asigure că toate condițiile în care emite mesajul duc la buna lui receptare şi, în plus, trebuie să "manifeste o grijă deosebită pentru construcția

semantică a conținutului mesajului transmis (să țină seama de regulile logico-gramaticale, să fie clar, concis etc)"(Verza, 1987, p.114).

Atenţia este considerată fie bază a vieţii psihice conştiente fie doar cadrul optim de desfăşurare a adevăratelor procese/funcţii psihice. E.B.Titchener în 1908 o parecia drept „gradul de conştiință" care permite ca pe planul activităților mentale să se obțină cele mai bune rezultate, în timp ce Marcel Foucault susținea că aceasta este o facultate imaginară, căreia îi atribuim fapte rezultate din jocul complex al legilor generale ale activității spiritului, iar psihologul danez E. Rubin declara în 1925, la un congres de psihologie, că atenția nu este nimic, deoarece nu există. Atenția are o desfăşurare procesuală care porneşte de la reacția de orientare, angajând apoi structuri preparatorii şi stări de expectanță şi împlinindu-se prin atenția efectivă, trecându-se corespunzător, de la activitatea difuză la orientarea selectivă, dirijată conştient apoi la focalizarea, concentrarea pe obiect.

Elevii se deosebesc între ei sub aspectul *însuşirilor* atenției. În dezvoltarea sa atenția trece de la forme primitive neelaborate (uşor de descris după manifestările copilului mic) la forme complexe superior elaborate în baza unor achiziții (învățări specific umane). Elaborarea superioară a atenției este congruentă cu dezvoltarea capacității cognitive şi cu formarea aptitudinilor (apud Zlate, 2000) şi trebuie să fie unul dintre obiectivele educației în şcoală.

Educarea *atenției* în contextul învățării şcolare se face prin educarea diferențiată sau globală a însuşirilor ei. Cea mai bună cale de educare a atenției elevilor este cea a întreținerii în situațiile de învățare a atitudinilor active, dinamice,. Trezirea sau menținerea interesului pentru activitatea desfăşurată, diversificarea formelor sub care se desfăşoară activitățile şcolare reprezintă condiții de exersare a tuturor însuşirilor atenției. Atenția voluntară se educă în contextul şi prin intermediul educării voinței.

Voința, capacitatea de a depăşi obstacolele este şi în învățarea şcolară, fie supra fie subestimată. Cert este că învățarea în şcoală solicită maximal c*alitățile voinței* (promptitudinea, perseverența, independența, puterea) şi prin educație se urmăreşte limitarea defectelor ei (nehotărârea, încăpățânarea, sugestibilitatea, slăbiciunea).

Rezumat

Unitatea de învățare „Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învățare" tratează implicarea mecanismelor cognitive în învățarea şcolară, implicarea mecanismelor de stimulare şi energizare a activității de învățare în şcoală şi reglarea activității de învățare în şcoală. n învățare sunt implicate toate mecanismele psihice, atât cele de receptare şi de prelucrare primară cât şi cele de transformare a informațiilor, de susținere energetică şi dinamizare a comportamentului (motivația şi afectivitatea, cu toate structurile lor simple sau complexe, cu toate legile dinamicii lor speciale), de reglare psihică elementară sau complexă (voința) şi, nu în ultimul rând personalitatea elevului, cu constructele sale specifice şi cu nivelurile sale de structurare (inclusiv aşteptările şi aspirațiile, imaginea şi respectul de sine). Factorii cognitivi ai învățării se referă la comportamentul de căutare a informației (Gândirea şi rezolvarea de probleme) iar factorii afectivi reflectă acele aspecte ale comportamentului care implică sentimente şi emoții şi care uneori pot fi exterioare scopului conştiinței (Lindgren, 1967, p.281). Factorii cognitivi au fost cel mai frecvent studiați dar s-a recunoscut şi importanța factorilor afectivi şi a altor factori ca motivația, nivelul de maturizare, vârsta, sexul, mediul social, gradul de anxietate, imaginea de sine, tipul temperamental sau orientarea extravertă - intrrovertă a temperamentului. "Variabilele cognitive şi afective au fost separate din rațiuni de comoditate a prezentării, în realitate aceste variabile operează concomitent. Un bun exemplu în acest sens îl pot constitui atitudinile care, deşi de obicei sunt considerate puternic afective prin natura lor, pare mai potrivit să fie conceptualizate drept un mănunchi de idei asociate cu stări afective." (Ausubel, Robinson, l98l, p.403). Activitatea cognitivă a elevului în învățarea şcolară se referă la: perceperea/receptarea materialului de învățat în şcoală; înțelegerea, condensarea informației în concepte, noțiuni, legi, principii; prezentarea de exemple reprezentative (prototipale); stocarea şi actualizarea cunoştințelor în învățarea şcolară ; utilizarea informațiilor şi transferul lor în condiții apropiate de cele de la lecție sau într-un context nou. Stimularea şi energizarea activității de învățare în şcoală se referă la toate structurile motivaționale, de la trebuințele descrise în piramida trebuințelor a lui Maslow, până la convingeri şi idealuri (pe măsură ce se formează) care stimulează activitatea de învățare. Motivația influențează învățarea şcolară în strânsă legătură cu *afectivitatea*. Orice structură motivațională (de la trebuință/nevoie la interes sau convingere) satisfăcută produce trăiri afective (corespunzătoare gradului de complexitate) plăcute iar nesatisfăcută produce frustrare, anxietate, pasivitate, trăiri afective dezagreabile. Anxietatea asociată cu eşecul în satisfacerea nevoilor, cu anticiparea eşecului sau cu conştiința posibilității eşecului poate produce perturbări emoționale care iau forma fricii sau furiei care duc la intensificarea eforturilor de apărare (Lindgren, 1967, p.35). Alături de celelalte mecanisme psihice de reglare a comportamentului (atenția şi voința), comunicarea şi limbajul răspund "necesităților de coechilibrare cu mulțimea factorilor şi condițiilor sociale, al asimilării produselor socioculturale şi desfăşurării unor acțiuni cu caracter integrativ, mediat de principiile simbolizării şi axiologizării" (Zlate, 2000, p.184)

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Enumerați mecanismele psihice implicate în activitatea de învățare în şcoală.
2. În ce constă activitatea cognitivă a elevului în procesul învățării în şcoală?
3. Ce presupune stimularea şi energizarea activității de învățare în şcoală?
4. Care sunt principalele structuri motivaționale care orientează activitatea de învățare în şcoală?
5. Enumerați principalii stimulenți pentru motivația intrinsecă în şcoală.
6. Enumerați principalii stimulenți pentru motivația extrinsecă în şcoală.
7. Definiți optimum motivațional.
8. Comentați rolul anxietății în învățarea şcolară.
9. Comentați rolul reglator al atenției şi voinței în învățarea şcolară
10. Comentați rolul comunicării şi limbajului în învățarea şcolară

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului:

AUSUBEL,D.P., ROBINSON, F.G.(1981), *Învățarea în şcoală. introducere în psihologia pedagogică,* EDP, Bucureşti

ZLATE, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive,* Ed. Polirom, Iaşi

ZLATE,M. (1973), *Empiric şi ştiințific în învățare,* EDP, Bucureşti

Unitatea de învăţare nr. 3

Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învățare

3.1. Personalitate şi învăţare în mediul şcolar/academic

3.2. Diferenţe individuale în învăţare

Obiective
La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:
- descrie relațiile dintre personalitate şi învățare în mediul şcolar/academic
- descrie şi analizeze principalele diferențe individuale în învățarea şcolară

3.1. Personalitate şi învăţare

În desfăşurarea activității de învățare în şcoală o importanță decisivă o are personalitatea actorilor câmpului şcolar (elev şi profesor). Elevul se implică în activitatea de învățare nu doar cu gândirea, memoria sau atenția ci şi cu o altă structură psihică, care le integrează pe acestea fără a se reduce la ele: personalitatea.

S-au descoperit relații complexe între personalitatea elevului (şi chiar a profesorului) cu variabile ca: natura şi structura materialului de învățat, metodele de predare-învățare, deprinderile de studiu. (Fontana, 1995, p.201).

Pentru profesor este foarte important să-şi proiecteze, desfăşoare şi evalueze intervenția instructiv-educativă în funcție de fiecare componentă din structura personalității elevilor.

Temperamentul determină cele mai timpurii diferențe comportamentale între elevi în ce priveşte dinamica şi tempoul implicării în activitate, raportul voluntar/involuntar în controlul activității, uşurința cu care se adaptează la regimul de viață şcolară, sociabilitatea.

Echilibrul sanguinicului şi flegmaticului predispun la menținerea unui ritm uniform al activității în timp ce elevul cu temperament coleric se implică tumultuos şi tot atât de brusc renunță. Flegmaticul pare că tergiversează totul, cel melancolic pare

distrat. Manifestările timpurii ale temperamentului se modifică pe măsură ce elevul înaintează în vârstă, ele trec din ce în ce mai mult sub control voluntar dar tipul temperamental nu se schimbă.

Dimensiunea extra sau introvertă a temperamentului îşi pune amprenta asupra modului în care elevii comunică între ei şi cu adulții. Orientarea individului înspre lumea exterioară (extravesia) sau înspre lumea interioară (introversia), anxietatea (neuroticismul), independența, agresivitatea sau dependența şi retragerea (psihoticismul) sunt dimensiuni ale personalității care țin de temperament şi care au fost studiate şi în context educațional. Cel mai frecvent a fost studiată relația dintre achizițiile şcolare şi extraversie/introversie. S-a constatat că la vârsta de 8 ani achizițiile şcolare sunt favorizate de extraversie iar la 18 ani de introversie (Elliot,1972). Faptul că extravertii lucrează mai bine decât introvertii în şcoala primară şi introvertii mai bine decât extravertii în învățământul superior, a fost explicat prin existența unor factori specifici care diferențiază mediul şcolar primar de cel academic. Metodele de învățare interactive din mediul şcolar primar favorizează extravertii iar munca individuală, specifică mediului academic favorizează introvertii. (Fontana, 1995). S-a constatat că extravertii, în comparație cu introvertii, au nevoie de mai multe pauze pentru a-şi concentra atenția, îşi pierd repede interesul pentru sarcinile repetitive, au nevoie de stimulări senzoriale mai puternice pentru a-şi menține atenția trează. (Child, 1997, p.97).

Aptitudinile elevilor, în marea lor diversitate, reprezintă un suport considerabil pentru reuşita şcolară în ansamblu ei sau doar într-un anumit domeniu (muzical, plastic, sportiv etc). În şcoală se întâlnesc frecvent elevi care nu îşi utilizează eficient aptitudinile (din cauza unei eventuale instabilități emoționale, a unei integrări deficitare a personalității, a unui deficit de motivație sau a supramotivării) – aceştia ridicând probleme serioase educatorilor. Unii autori vorbesc de o *aptitudine şcolară generală* pe care o definesc ca "o combinație de abilități intelectuale în care se cuprind – după cum arată P.E.Vernon – inteligența generală (factorul "g", aptitudinea verbală (factorul "v:ed") şi ansamblul factorilor de personalitate (factorul x") care determină atitudinea elevului față de activitatea şcolară" (T.Kulcsar, 1978, p.13).

Caracterul include, aşa cum s-a spus, pe lângă componentele cognitive şi afective (valorile) şi componente conative sau comportamentale (atitudinile corespunzătoare respectivelor valori). Valoarea de "bine" fără atitudinea

corespunzătoare ei, ca şi "atitudinea bună" fără valoarea de "bine" nu exprimă un caracter format şi puternic.

Valorile şi atitudinile *se învaţă* în contexte concrete, particulare, de aceea este foarte important ca elevii în şcoală să aibă suficiente ocazii (unele special construite) pentru interiorizarea valorilor morale şi pentru exprimarea atitudinilor corespunzătoare lor.

Cu privire la factorii care influenţează dezvoltarea caracterului, Campbell şi Bond (1982) menţionează: ereditatea, experienţele timpurii din copilărie, modelarea de către adulţii semnificativi pentru copil, influenţa semenilor, mediul fizic şi social, mediile de comunicare, ceea ce se predă în şcoli şi alte instituţii, situaţiile specifice şi rolurilor oferite de comunitate.

O problemă care a preocupat părinţii şi profesorii deopotrivă a fost aceea dacă responsabilitatea educaţiei morale a elevilor revine doar familiei şi comunităţii sau dacă trebuie să fie asumată şi de şcoală.

Elevul vine (şi devine) în şcoală un produs al unui mod unic de interelaţionare a influenţelor externe cu condiţiile lui interne, experienţa şcolară acţionând asupra lui ca întărire pozitivă sau negativă tendinţelor endogene, bazale. În cursul adaptării, el dobândeşte anumite "obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori, motive, roluri, relaţii care definesc "identitatea contextualizată", persoana pusă în contextul interrelaţiilor în care s-a format şi evoluează (Minulescu, 1996, p.28).

O "subdiviziune a acestor "adaptări caracteristice persoanei" este reprezentată de imaginea de sine. Sinele, imaginea de sine, acceptarea de sine, stima de sine, propria percepţie, concepţie şi evaluare de sine, inclusiv ceea ce se consideră că este imaginea pe care o au alţii despre propria persoană, reprezintă factori importanţi în învăţare. Imaginea de sine se dezvoltă prin autoevaluări în diferite situaţii. Copii întreabă mereu "cum m-am descurcat" şi înregistrează reacţiile verbale sau nonverbale ale persoanelor semnificative pentru ei (părinţi, prieteni, colegi, profesori). Ei îşi compară performanţele cu propriile standarde şi cu performanţele celor egali cu ei.

Literatura de specialitate conţine o serie de sugestii pentru încurajarea *stimei de sine* a elevilor. Astfel, se recomandă:

- ✓ valorizarea şi acceptarea încercărilor, eforturilor elevului ca şi când ar fi reuşite chiar dacă ele nu ajung la standardele impuse de profesor;

✓ crearea unui climat de siguranță fizică şi psihică pentru fiecare elev în parte;

✓ clarificarea standardelor de evaluare, sprijinirea elevilor în a învăța să se autoevalueze;

✓ construirea contextului adecvat pentru ca fiecare elev să încerce să se autoevalueze critic, să-şi aplice autosancțiuni dacă e cazul;

✓ evitarea comparațiilor distructive şi a competiției care pune un elev în situația de inferioritate;

✓ construirea unei conduite care să transmită elevului că este *acceptat*, chiar şi atunci când i se sancționează un comportament specific;

✓ încurajarea elevului în a-şi asuma responsabilitatea propriilor reacții la evenimente;

✓ educarea elevilor în spiritul suportului afectiv reciproc şi al încurajării reciproce. (Woolfolk, 1998, p.77)

3.2. Diferenţe individuale în învăţare



Diferențe individuale în învățare: paternurile individuale de creştere şi dezvoltare, aptitudinile, inteligența, creativitatea, strategiile de învățare, stilul cognitiv, stilul de învățare şi de studiu al elevilor, autonomia şi independența în învățare

Problematica diferențelor individuale în învățare a intrat în sfera de preocupări a specialiştilor în psihologia educației mai ales din rațiuni practice, din nevoia de a elabora şi aplica programe de instruire care să fie cât mai adecvate fiecărui elev în parte şi să permită implicarea fiecărui elev în experiențe de învățare care să îl ajute să îşi realizeze întregul potențial de dezvoltare. Cercetările s-au axat pe identificarea naturii diferențelor individuale în învățare, a rincipalilor factori care le determină şi a modalităților adecvate de măsurarea a acestora.

Principalii factori care au fost luați în studiu când s-a vizat cercetarea diferențelor individuale în învățare au fost: paternurile individuale de creştere şi dezvoltare, aptitudinile, inteligența, creativitatea, strategiile de învățare, stilul cognitiv, stilul de învățare şi de studiu al elevilor, abilitatea mnezică, interesele (Lindgren, 1967, Ellis, 1978, Fontana, 1995, Child, 1997)

Paternurile individuale de creştere şi dezvoltare sunt legate de conceptul de maturitate care exprimă „măsura în care copilul este în cadență cu alți copii de vârsta lui" dar şi standardele comportamentale şi aşteptările adultului în ce priveşte copilul. (Lindgren, 1967, p.61). Tipurile de maturitate sunt: maturitatea fizică, maturitatea intelectuală (dată de dezvoltarea cognitivă), maturitatea socială (capacitatea şi dorința de a-şi asuma responsabilități şi de disponibilitatea de schimbare a intereselor sociale), maturitatea emoțională (care presupune desprinderea de dogmatismul sau aderarea rigidă la un singur punct de vedere, cu desconsiderarea altor puncte de vedere). Aceste paternuri pot evidenția o dezvoltare întârziată sau una accelerată,

Aptitudinile ca factori de diferențiere în învățarea şcolară. Fleishman în 1984, menționează ca aptitudini: comprehensiunea limbajului oral şi scris, exprimarea orală şi scrisă, fluența ideilor, sensibilitatea la probleme, aptitudinea numerică, capacitatea memoriei, flexibilitatea în clasificare, orientarea în spațiu, viteza perceptivă, coordonarea membrelor, atenția distributivă, forța statică, reprezentarea spațială, dexteritatea manuală (Fleishman, 1984, apud Lemeni, 2001, p.219). Toate aptitudinile umane, identificate, cercetate, evaluate în timp şi enumerate mai sus pot fi întâlnite la elevi, într-o formă mai evidentă sau mai puțin evidentă. Ele influențează succesul în învățare, adaptarea şcolară, dezvoltarea în şi prin şcoală. Ele ridică probleme deosebite educatorului, profesorilor şi întregii comunități.

Inteligența ca factor de diferențiere în învățarea şcolară. Coeficientul de inteligență a fost considerat mult timp un indicator demn de încredere al abilităților intelectuale ale individului, ceea ce a făcut ca el să fie frecvent utilizat în multe studii corelaționale. În studiile clasice cu privire la IQ – ul elevilor dotați, Terman şi Oden (1947), au descoperit că elevii cu IQ înalt sunt mai încrezători în ei, mai perseverenți şi mai interesați de muncă, mai realişti şi independenți în gândire decât cei cu nivel al inteligenței mai scăzut. Mc Candless (1969) a descoperit că elevii inteligenți sunt mai puțin anxioşi, mai populari şi mai bine adaptați. S-a constatat că inteligența se dezvoltă foarte mult între 6 şi 10 ani şi că elevii care se comportă conform acestei "reguli", devin mai independenți, mai competitivi şi mai agresivi verbal decât cei care nu progresează în această perioadă.

Înțelegerea inteligenței ca fiind *multiplă* este de natură să explice o mare parte dintre diferențele individuale în ce priveşte formele şi tipurile de învățare. Teoria lui H.Gardner (1983, 1993) cu privire la inteligența multiplă (*multiple intelligences)*, descrie inteligența ca fiind compusă din şapte categorii diferite de abilități umane:

“Nu neg existența unui factor general dar mă întreb ce valoare explicativă are în afara cadrului destul de restrâns al învățământului formal. De exemplu datele empirice în favoarea factorului general provin aproape integral din testele de inteligență verbală sau logică. Cum aceste teste măsoară competențe utile efectuării de sarcini şcolare ele prezic fiabil eşecul sau succesul la şcoală (.…) Dar ele sunt departe de a fi fiabile dacă se doreşte prezicerea reuşitei în sarcini extraşcolare. Dacă factorul “g” este un concept valid pentru a descrie capacitățile unor subiecți, el lasă deoparte alte talente remarcabile (Gardner, 1996, pp.57 - 58). Fiecare dintre cele 7 categorii de abilități care intră în inteligența multiplă asigură performanța într-un anumit domeniu de activitate: 1.Inteligența logico-matematică (în care intră sensibilitatea la paternuri logice sau numerice şi capacitatea de a le diferenția precum şi abilitatea de a opera cu serii lungi de raționamente) asigură performanțe în domeniul matematicii şi al altor ştiințe; 2. Inteligența lingvistică (în care intră sensibilitatea la sunete, ritmuri şi la semnificația cuvintelor, la diferitele funcții ale limbajului) asigură performanțe în domeniul creației poetice şi în jurnalistică; 3. Inteligența muzicală (care se exprimă în abilitatea de a produce şi aprecia ritmuri, timbrul, sensibilitatea la diferite modalități de expresivitate muzicală) este favorabilă compoziției muzicale; 4. Inteligența spațială (care are drept componente bazale capacitatea de a percepe exact relațiile spațiale şi de a opera transformări ale percepțiilor inițiale) este favorabilă învățării deprinderilor necesare navigatorilor şi sculptorilor; 5. Inteligența kinestezică (în care intră capacitatea de a controla mişcările propriului corp şi de a manevra obiectele cu îndemânare) permite performanțe în sport; 6. Inteligența interpersonală care include capacitatea de a discerne şi răspunde corect la expresiile, temperamentele, motivațiile şi dorințele altor oameni, permite performanțe în activități ca intervenția terapeutică; 7. Inteligența intrapersonală, în care intră abilitatea de cunoaştere a propriilor sentimente, de autocontrol, autocunoaşterea propriilor puncte forte sau slăbiciuni, dorințe şi abilități, este suport pentru activitățile cu oamenii. (H.Gardner, 1996)

Literatura de specialitate actuală face frecvente referiri la *inteligența emoțională*, care la fel este un factor de diferențiere între indivizi. Aşa cum precizează M.Roco “Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor ‘90” dar intuiții cu privire la această capacitate se găsesc în termeni ca inteligența socială (Thorndike), inteligența intra şi interpersonală (Gardner), elementele non-cognitive ale inteligenței academice (Wechsler) sau în teza de doctorat a lui Wayne Leon Payne din 1985 (Roco, 2001, pp.139 – 140). Autoarea

citată identifică "trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: 1.John D.Mayer şi Peter Salovey; 2.Reuven Bar-On; 3.Daniel Goleman" (Roco, 2001, p.140). Din lucrările autorilor menționați se desprind ca şi componente ale inteligenței emoționale: empatia, responsabilitatea socială, adaptabilitatea, controlul stresului, optimismul, conştiința de sine, încrederea în sine ş.am.d. (vezi: Roco, 2001, p.141). Fiecare dintre aceste componente este şi o abilitate personală care conduce în mod diferențiat la îndeplinirea sarcinilor şcolare. Elevul empatic, adaptabil, responsabil, controlat, optimist, încrezător în sine pare să fie un ideal al oricărui părinte şi profesor. Mici variații ale oricăreia dintre aceste abilități, pot produce diferențe imense în comportamentul elevului şi mici modificări determinate de influența educativă, la fiecare dintre acestea, pot fi achiziții fundamentale pentru elev.

Creativitatea ca factor de diferențiere în învățarea şcolară. Relevată ca una dintre resursele importante ale împlinirii/dezvoltării personale pe tot parcursul vieții şi una dintre resursele importante ale succesului social şi profesional, creativitatea ridică şi în context educațional tot mai accentuat problema gestionării ei eficiente, problemă la care doar cei implicați în educația şi instruirea elevilor pot să găsească soluțiile necesare.

Primul pas care trebuie făcut pentru *încurajarea creativității* în şcoală este, aşa cum recomandă specialiştii, valorizarea adecvată a disponibilității naturale a copilului de a fi inventiv, asigurarea lui că dorința de a fi creativ îi va fi apreciată.

Se recomandă:

- ✓ acceptarea şi încurajarea gândirii divergente a elevilor, încurajarea căutării de noi soluții (inclusiv cu întrebări de genul: "Poate cineva să sugereze un alt mod (diferit) de a privi problema?" ;
- ✓ încurajarea efortului elevilor de a folosi o cale neobişnuită de rezolvare a problemelor, chiar dacă aceasta nu duce în mod obligatoriu la succes;
- ✓ încurajarea elevilor în a avea încredere în propria capacitate de evaluare a situațiilor;
- ✓ accentuarea faptului că fiecare elev este capabil de creativitate într-o formă sau alta;
- ✓ asigurarea elevilor nonconformişti că primesc, ca şi restul clasei privilegii şi recompense;
- ✓ sesizarea şi evidențierea efortului creativ al fiecărui

elev;

✓ utilizarea cât mai frecventă a brainstorming –ului. (Woolfolk, 1995, p.133)

Strategiile şi stilul de învățare şi de studiu ca factori de diferențiere în învățarea şcolară. Strategiile învățării au fost descrise de D.Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea şi utilizarea unui material academic sau tehnic. Ele au fost definite de Schmeck (1982) ca paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare" iar de S.Derry (1989) ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare.. Strâns legat de structurarea de ansamblu a personalității elevului se formează stilul lui de învățare (de fapt, preferințele individuale în ce priveşte mediul concret de învățare, căile preferate de învățare şi studiu, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, pentru lucrul în echipă versus lucrul de unul singur, pentru ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128).

Stilul de învățare înglobează dimensiunile stilului cognitiv dar nu se reduce la acesta. O serie de studii au arătat că impulsivul preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal iar reflexivul preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru sarcini verbale sau nonverbale. Dependenții de câmp au tendința de a lucra mai bine în grup şi preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. Independenții de câmp perceptiv nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență. Sunt mai performanți în sarcini spațiale. Au preferință pentru ştiințe în care abilitățile lor analitice sunt eficiente - matematică, de exemplu.

Entwistle (1988) vorbeşte despre modalitatea de abordare a învățării (*approach to learning*) prin care înțelege şi stilul de învățare şi descrie o orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării), o orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) şi o orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes). El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul şi contextul învățării. Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea şcolară se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare dar este congruent cu anumite trăsături şi dimensiuni ale personalității elevului.

*Autonomia şi independența în învățare***.** Abilitățile de formulare independentă, autonomă a scopurilor, de autoevaluare a performanțelor şi de auto-întărire a

răspunsurilor valabile sunt foarte importante pentru activitatea de învățare în şcoală. Profesorul trebuie, şi poate, să ajute elevii să identifice şi să utilizeze standarde evaluative interne, să-şi fixeze seturile proprii de scopuri, proximale, specifice şi stimulatoare (să diferențieze între scopuri care sunt uşor de atins şi scopuri care sunt greu de atins), să-şi evalueze progresul, să se compare cu nivelul performanței anterioare. Autoîntărirea se învață prin conştientizarea relației dintre efort şi succes în atingerea unor scopuri realiste. Prin implicarea elevilor în sarcini concrete (de la uşor la dificil) pe care să le rezolve (cu suport şi fără) independent, , ei pot fi învățați să aibă încredere în propria lor competență. (Hamilton, Ghatala,1994). Dacă sunt îndrumați explicit, ei învață să fie sensibili la cât de bine au rezolvat o sarcină şi la modalitățile eficiente de rezolvare folosite. De asemenea pot învăța să-şi *autoevalueze* progresul în achiziția unor deprinderi cum sunt cele de scriere corectă şi inteligibilă sau de gestionare a timpului de lucru. (Woolfolk, 1995). Bandura (1986), Schunk (1991). Formarea deprinderii elevilor de a-şi aprecia eficiența, de a-şi întări încrederea în propria capacitate de a învăța (cu judecăți de genul " e greu dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac dar încerc"), de a se simți eficienți, de a persista atunci când întâlnesc obstacole, de a aprecia când comportamentul lor este insuficient pentru a răspunde sarcinii, implică şi formarea deprinderilor de autoobservare, concentrare a atenției voluntare asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanților şi efectelor propriului comportament. Sistemul instrucțional trebuie proiectat astfel încât să asiste elevul în a progresa cât mai repede posibil de la stadiul de dependență de controlul extern la stadiul autoinstruirii şi automonitorizarii deoarece, aşa cum afirmă foarte mulți specialişti în psihologia educației, conducerea elevului spre stadiul învățării autonome este un obiectiv major al învățării şcolare:

Rezumat
Unitatea de învăţare „Sistemul psihocomportamental al elevului in activitatea de învăţare" tratează relaţiile dintre personalitate şi învăţare în mediul şcolar/academic şi problema diferenţelor individuale în învăţare. S-au descoperit relaţii complexe între personalitatea elevului (şi chiar a profesorului) cu variabile ca: natura şi structura materialului de învăţat, metodele de predare-învăţare, deprinderile de studiu. Pentru profesor este foarte important să-şi proiecteze, desfăşoare şi evalueze intervenţia instructiv-educativă în funcţie de fiecare componentă din structura personalităţii elevilor. *Temperamentul* determină cele mai timpurii diferenţe comportamentale între elevi în ce priveşte dinamica şi tempoul implicării în activitate, raportul voluntar/involuntar în controlul activităţii, uşurinţa cu care se adaptează la regimul de viaţă şcolară, sociabilitatea. În şcoală se întâlnesc frecvent elevi care nu îşi utilizează eficient aptitudinile (din cauza unei eventuale instabilităţi emoţionale, a unei integrări deficitare a personalităţii, a unui deficit de motivaţie sau a supramotivării) – aceştia ridicând probleme serioase educatorilor. Caracterul include, aşa cum s-a spus, pe lângă componentele cognitive şi afective (valorile) şi componente conative sau comportamentale (atitudinile corespunzătoare respectivelor valori). Valoarea de "bine" fără atitudinea corespunzătoare ei, ca şi "atitudinea bună" fără valoarea de "bine" nu exprimă un caracter format şi puternic. O problemă care a preocupat părinţii şi profesorii deopotrivă a fost aceea dacă responsabilitatea educaţiei morale a elevilor revine doar familiei şi comunităţii sau dacă trebuie să fie asumată şi de şcoală. Principalii factori care au fost luaţi în studiu când s-a vizat cercetarea diferenţelor individuale în învăţare au fost: paternurile individuale de creştere şi dezvoltare, aptitudinile, inteligenţa, creativitatea, strategiile de învăţare, stilul cognitiv, stilul de învăţare şi de studiu al elevilor, abilitatea mnezică, interesele (Lindgren, 1967, Ellis, 1978, Fontana, 1995, Child, 1997). Paternurile individuale de creştere şi dezvoltare sunt legate de conceptul de maturitate care exprimă „măsura în care copilul este în cadenţă cu alţi copii de vârsta lui" dar şi standardele comportamentale şi aşteptările adultului în ce priveşte copilul. (Lindgren, 1967, p.61). Toate aptitudinile umane, identificate, cercetate, evaluate în timp şi enumerate mai sus pot fi întâlnite la elevi, într-o formă mai evidentă sau mai puţin evidentă. Ele influenţează succesul în învăţare, adaptarea şcolară, dezvoltarea în şi prin şcoală. Ele ridică probleme deosebite educatorului, profesorilor şi întregii comunităţi. Înţelegerea inteligenţei ca fiind *multiplă* este de natură să explice o mare parte dintre diferenţele individuale în ce priveşte formele şi tipurile de învăţare. Teoria lui H.Gardner (1983, 1993) cu privire la inteligenţa multiplă (*multiple intelligences)*, descrie inteligenţa ca fiind compusă din şapte categorii diferite de abilităţi umane. Literatura de specialitate actuală face frecvente referiri la *inteligenţa emoţională*, care la fel este un factor de diferenţiere între indivizi. Creativitatea ca factor de diferenţiere în învăţarea şcolară ridică şi în context educaţional tot mai accentuat problema gestionării ei eficiente, problemă la care doar cei implicaţi în educaţia şi instruirea elevilor pot să găsească soluţiile necesare. Strategiile şi stilul de învăţare şi de studiu sunt alţi factori importanţi de diferenţiere în învăţarea şcolară. Autonomia şi independenţa în învăţare sunt alte elemente importante in funcţie de care se diferenţiază indivizii în învăţarea academică. Profesorul trebuie, şi poate, să ajute elevii să identifice şi să utilizeze standarde evaluative interne, să-şi fixeze seturile proprii de scopuri, proximale, specifice şi stimulatoare (să diferenţieze între scopuri care sunt uşor de atins şi scopuri care sunt greu de atins), să-şi evalueze progresul, să se compare cu nivelul

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Cum se manifestă influența temperamentului asupra învățării în școală?
2. Precizați rolul aptitudinilor în învățarea școlară.
3. Cum este definită *aptitudinea școlară generală*?
4. Care sunt componentele caracterului?
5. Enumerați principalele diferențe individuale în învățare.
6. Definiți paternurile individuale de creștere și dezvoltare.
7. Enumerați cele șapte categorii diferite de abilități umane incluse de Gardner în inteligența multiplă.
8. Definiți strategiile de învățare.
9. Definiți stilul de învățare și de studiu.
10. Menționați elementele principale în funcție de care se evaluează autonomia și independența în învățare**.**

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale și aprofundarea studiului:

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G.(1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică.*EDP, București

POPESCU – NEVEANU, M.ZLATE, T.CREȚU, (1987), Psihologie școlară, TUB, București

ZLATE, M.(2006), Fundamentele psihologiei, Editura Universitara, București

Modulul III

PROVOCĂRI PENTRU TEORIA ŞI PRACTICA EDUCAȚIEI

Unitatea de învățare nr.1: **Succes şi eşec în învățarea şcolară**

1.1. Factorii reuşitei şcolare

1.2. Factorii insuccesului şcolar.

1.3. Dizabilități de învățare, nevoi speciale de educație

Unitatea de învățare nr. 2: **Structuri, fenomene şi procese psihosociale în câmpul şcolar**

2.1. Mediul şcolar

2.2. Elevul şi familia sa

Unitatea de învățare nr.3: **Profesorul ca factor al învățării şi dezvoltării psihice în mediul academic**

3.1.Aptitudine şi competență didactică

3.2. Profilul psihocomportamental al profesorului

Activitate tutorială: Provocări pentru teoria şi practica educației

Temă de control: Mediul social şi profesorul ca factori ai succesului/insuccesului şcolar.

Unitatea de învăţare nr. 1:
Succes şi eşec în învăţarea şcolară

Obiective
La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:
- definească succesul şi insuccesul şcolar
- analizeze principalele cauze ale succesului/insuccesului şcolar
- enumere şi prezinte principalele dizabilități
- să analizeze nevoile speciale de educație

1.1.Factorii reuşitei şcolare

Succesul, ca reacție socială la performanța umană este o problemă intens cercetată în diferite contexte sociale, inclusiv în cel al şcolii, în care se operează cu noțiunile de succes şi insucces şcolar, de reuşită sau eşec şcolar. Deşi este acceptat faptul că succesul sau eşecul şcolar nu pot fi identificate cu reuşita sau eşecul în *învățare* (chiar în învățarea şcolară, aşa cum a fost definit conceptul) nu există prea multe studii cu privire la *condițiile de natură strict psihologică* în baza cărora să se diferențieze clar cele două situații. De ce o *învățare reuşită* nu devine automat şi *reuşită în activitatea şcolară*, de ce *dificultățile în învățare,* nu reprezintă şi *eşec şcolar* - sunt întrebări la care psihologia educației încă preferă să răspundă cu instrumentarul teoretico-metodologic al pedagogiei.

Succesul şcolar (apreciat în general prin notele care exprimă rezultatele învățării şi prin rezultatele la examene, concursuri, olimpiade) reprezintă, de fapt, un nivel maxim al adaptării şcolare, ceea ce atrage o dată în plus atenția asupra faptului că noțiunea de succes sau reuşită şcolară se raportează mai degrabă la activitatea

şcolară în ansamblul său, decât la "activitatea de învățare în şcoală" aşa cum a făcut ea obiectul analizei noastre.

Succesul şcolar sau succesul în activitatea şcolară exprimă de fapt concordanța între abilitățile şi interesele elevului şi exigențele sau normele şcolii. Activitatea şcolară este o activitate reglată de obiectivele instructiv – educative iar reuşita elevului exprimă capacitatea lui de a se conforma acestor obiective. Eforturile teoretice de delimitare a noțiunii de reuşită şcolară de cea de învățare optimă în şcoală pot servi identificării unor factori specifici optimizării învățării în şcoală, diferiți de cei ai facilitării adaptării la mediul şcolar.

T.Kulcsar, focalizându-şi atenția pe determinanții reuşitei şcolare care se originează în interioritatea elevului, menționează două categorii de factori: intelectuali şi nonintelectuali. Factorii intelectuali ai reuşitei şcolare sunt analizați sub termenul generic de inteligență şcolară (T.Kulcsar, 1978, pp.40-51). Ca factori nonintelectuali ai reuşitei şcolare sunt menționați motivația elevului pentru activitatea şcolară, nivelul de aspirație şi angajarea eului elevului în sarcina şcolară, dimensiuni ale personalității elevului ca astenie/stenie, stabilitate/instabilitate emoțională.

Atitudinea elevilor față de succes sau eşec este unul dintre factorii importanți ai succesului şcolar. De asemenea un factor important este nivelul de aspirație – s-a demonstrat că elevii cu inadecvare, autorespingere şi sentimentul inferiorității îşi fixează scopuri prea înalte sau prea joase. Analiza comparativă a aspirațiilor unor elevi de clasa IV-a – a VI-a cu rezultate bune şi cu rezultate slabe a stabilit că primii îşi fixează standarde rezonabile şi realiste în timp ce ceilalți au standarde fie prea joase fie extravagante (Lindgren, 1967, p.304).

Din perspectivă pedagogică se diferențiază două categorii de factori ai reuşitei şcolare (ca şi ai eşecului, de altfel), una care ține de interioritatea elevului, alta care ține de mediul extern. Factorii interni, subiectivi, care susțin reuşita în activitatea şcolară sunt maturizarea psiho-socială, capacitatea intelectuală, abilitățile, motivația pentru învățătură şi motivația pentru succes. Ca factori externi ai succesului şcolar sunt enumerați mediul socio-cultural, familial, grupul de prieteni, politica şcolară, organizarea pedagogică, structura, conținutul, competența profesorului, competența conducerii şcolii. Structura şi conținutul învățării (reflectat în planuri şi programe) sunt de asemenea factori de care depinde reuşita şcolară a elevilor. (E. Macavei, l997, p.488-489)

1.2.Factorii insuccesului şcolar.

Dacă succesul exprimă concordanța între posibilitățile elevului şi exigențele şcolare, eşecul şcolar exprimă "situația unui elev ale cărui rezultate nu satisfac normele şcolii" (D.Manese, în: Doron, Parot, 1991, p.295), situație creată de faptul că şcoala impune programe de bază şi ritmuri identice pentru toți copiii.

Insuccesul şcolar exprimă un randament deficitar al învățării şi se manifestă sub două aspecte:

a. rămânerea în urmă la învățătură sau retardul şcolar
b. eşecul şcolar care se manifestă, la rândul lui, sub două forme: abandonul şi repetenția.

a**.** ***Rămânerea în urmă la învățătură*** sau ***retardul şcolar*** este determinat de dificultăți (obiective sau subiective) temporare de a face față obligațiilor şcolare sau de refuzul de a învăța.

Retardul în achiziția cunoştințelor specifice vârstei şi nivelului intelectual ale elevului se poate datora unei mari diversități de factori: probleme de natură fizică (slăbirea vederii, auzului, tulburărilor neurologice care afectează coordonarea motorie) care nu sunt sesizate nici de copil nici de adulții din jurul lui, probleme personale ca schimbările frecvente de clasă sau de şcoală care impun acomodări cu noi metode de predare, eforturi de câştigare a statutului în noul mediu, de învățare de noi reguli şi standarde de competență, probleme de mediu ca deprivările fizice (hrană, somn, adăpost chiar, în cazul unor familii dezorganizate) sau intelectual-afective (substimulare în ce priveşte lectura sau conversația), probleme emoționale determinate de relațiile cu colegii sau chiar cu profesorul (sentimentul rejecției, al marginalizării de către colegi, criticismul exagerat al profesorului sau chiar teama fizică de colegi sau de profesor) (Fontana, 1997)

Pentru profesori este important să diferențieze între:

1. dificultățile de învățare determinate de handicapul în dezvoltarea psihică a elevului şi dificultățile de adaptare la cerințele activității din şcoală;
2. performanțele în învățare şi uşurința cu care elevul se adaptează la cerințele activității din şcoală.

1.3. Dizabilități de învățare, nevoi speciale de educație

Dizabilitățile de învățare sunt dereglări ale proceselor psihologice de bază care afectează uşor, moderat sau sever felul în care învață o persoană fiind caracterizate prin diferențe semnificative în ceea ce priveşte realizările acesteia în anumite domenii,

raportate la potențialul de învățare conferit de nivelul general al inteligenței sale. Nu sunt incluse în această categorie problemele de învățare care sunt rezultatul deficiențelor senzoriale sau locomotorii, al retardului mintal, al tulburărilor emoționale sau al dezavantajelor culturale şi/sau economice.

Dizabilitățile de învățare se manifestă în înțelegerea sau în folosirea limbajului scris sau vorbit, în dificultăți de a asculta, gândi, vorbi, citi, scrie, de a spune un cuvânt pe litere sau de a face calcule matematice. (Silver, 2005). La nivelul limbajului vorbit se manifestă în întârzieri sau discrepanțe între ascultare şi vorbire iar la nivelul limbajului scris în dificultăți de a citi, scrie şi de a spune cuvintele pe litere. În învățarea aritmeticii pot apare dificultăți în efectuarea calculelor sau în înțelegerea conceptelor de bază iar în raționament, dificultăți de a organiza şi a integra conceptele sau ideile.

Cea mai frecventă clasificare a dizabilităților de învățare este cea făcută după criteriul proceselor psihice implicate, după care se descriu: 1. dizabilități de recepție (input); 2. dizabilități de integrare; 3. dizabilități de expresie (output)

În categoria dizabilităților de recepție (input) a informației cele mai frecvente sunt tulburările de percepție vizuală, şi tulburările de percepție auditivă. Unii copii prezintă ambele tipuri de dizabilități, sau pot avea probleme atunci când este nevoie de ambele input-uri în acelaşi timp – de exemplu, în situația în care trebuie să urmărească ceea ce se scrie pe tablă în timp ce ascultă explicația a ceea ce este scris.

În categoria dizabilitatilor de integrare a informației cele mai frecvente sunt dificultățile de înțelegere a succesiunii elementelor şi cele de abstractizare.

Copilul poate prezenta o dizabilitate într-un domeniu sau în celălalt, sau în amândouă. Despre un copil care are dificultăți în ceea ce priveşte punerea într-o succesiune corectă a ceea ce vine la el prin intermediul privirii se spune că are o dizabilitate de succesiune vizuală care de altfel conduce la dificultăți în ceea ce priveşte abstractizarea vizuală. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce priveşte succesiunea elementelor poate auzi sau citi o poveste, dar atunci când trebuie să repovestească ceea ce a auzit poate să înceapă cu mijlocul, să ajungă la început şi apoi la sfârşit. În cele din urmă el poate spune povestea, dar cu succesiunea evenimentelor incorectă. La o problemă de aritmetică exercițiul de pe tablă 16-3=? poate fi scris 61-3=?. Spunerea pe litere a cuvintelor folosind literele corecte dar într-o ordine greşită poate de asemenea reflecta această dizabilitate. Un copil poate memora o succesiune de elemente (zilele săptămânii) dar să fie incapabil să extragă unități singulare din

succesiunea respectivă - dacă este întrebat ce vine după miercuri, nu poate răspunde în mod spontan, ci trebuie să treacă în revistă întreaga listă („duminică, luni, marţi, miercuri...") înainte de a putea răspunde la întrebare. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce priveşte succesiunea poate lovi mingea şi apoi să fugă la baza a treia în loc de prima sau poate avea dificultăţi în jocurile care se joacă pe o tablă şi care necesită mutarea unui pion într-o anumită succesiune. Sau atunci când pune masa, copilul ar putea avea dificultăţi în a pune fiecare obiect în locul potrivit.

În categoria dizabilităţilor de expresie (output) intră dizabilităţile de limbaj şi dizabilităţile locomotorii. Dificultăţile în ceea ce priveşte limbajul spontan sunt mai puţin frecvente. O persoană poate iniţia conversaţii, poate vorbi spontan dar când este pusă într-o situaţie care i se cere un răspuns poate spune „Nu ştiu" sau poate solicita repetarea întrebării pentru a câştiga timp. Dacă este forţată să răspundă, răspunsul poate fi atât de confuz sau de circumstanţial încât să nu fie înţeles. Ceea ce spune la comandă ar putea suna total diferit faţă de ceea ce spune foarte fluent într-o conversaţie spontană. O asemenea persoană ar putea fi considerată leneşă sau negativistă pentru că se descurcă bine când vorbeşte din proprie iniţiativă. Explicaţia ar putea fi găsită în incapacitatea acesteia de a face faţă cererilor legate de limbaj, dar un comportament contradictoriu ca acesta capătă sens doar atunci când ştii despre existenţa dizabilităţii.

Tulburările de limbaj întâlnite în şcoală şi care ridică probleme de receptare – emitere a mesajului verbal-oral sunt: 1. de ritm al vorbirii (bâlbâiala); 2. de articulaţie (dislaliile ca rotacismul şi sigmatismul); 3. de scris (disgrafiile); 4. de citit (dislexiile); 5. agramatismele; 6. tulburările de natură psihică (alalia, mutismul psihogen); 7. tulburările de limbaj postraumatice: afaziile. Aceste tulburări de limbaj ridică problema asistenţei specializate în serviciile de logopedie sau terapie a limbajului – vorbirii.

Expresia motrică (scrisul, desenul, gesticulaţia) poate fi şi ea perturbată constituindu-se într-o gravă dizabilitate de învăţare Dizabilităţi motrice severe constau în dificultăţi în folosirea unei grupe mari de muşchi, iar dizabilităţile motrice uşoare în dificultăţi în îndeplinirea unor sarcini care necesită lucrul împreună, într-o manieră integrată, a mai multor muşchi. Dizabilităţile motrice severe îl pot face pe copil să fie neîndemânatic, să se împiedice, să cadă, să se lovească de lucruri sau să aibă probleme cu activităţile fizice generalizate, cum ar fi alergatul, căţăratul, înotul. Cea

mai comună formă de dizabilitate motrică uşoară apare atunci când copilul începe să scrie.

În categoria dizabilităților invizibile de învățare intră cele provocate de stări neurologice ascunse care periclitează interacțiunea cu ceilalți, controlul emoțional şi tiparele de gândire: înțelegerea, reamintirea sau reproducerea limbajului (vorbirea, scrierea, citirea, ascultarea, spunerea pe litere), coordonarea motrică, raționamentul matematic, observarea şi reamintirea informațiilor cu caracter social, maturizarea emoțională, procesarea informației, organizarea lucrurilor, timpului şi/sau spațiului). Sunt incluse în categoria dizabilităților de învățare: dysarthria (dificultate în pronunția cuvintelor cauzată de probleme ale aparatului articular şi motric al vorbirii), dyscalculia (dificultăți în înțelegerea şi utilizarea simbolurilor şi funcțiilor matematice), dysgraphia (dificultăți în scriere), dyslexia (dificultăți de pronunție, citire, scriere, de realizare a acordurilor gramaticale), dysnomia (dificultăți în reamintirea numelor persoanelor sau obiectelor), dyspraxia (dificultăți în realizarea mişcărilor care implica musculatura fină gen desen, manipularea butoanelor, tastarea), sindromul lui Asperger (formă moderată de autism caracterizată tipare restrictive şi repetitive de comportament), sindromul Tourette (cu mişcări sau vocalizări involuntare, rapide şi bruşte care se petrec repetat şi în acelaşi mod) şi tulburările de atenție (Attention Deficit Disorders, ADD) care implică dificultăți de focalizare şi concentrare a atenției. (Bogod, 2005)

Deficitul de Atenție este un sindrom cu bază biologică, cu dereglări biochimice genetice. Se descriu două tipuri de deficit de atenție: fără hiperactivitate (DDA) şi cu hiperactivitate (DHDA), care prezintă simptome diferite, au efecte diferite şi necesită tratamente diferite. Cele mai importante manifestări ale acestui sindrom, după care se diferențiază şi cele două tipuri sunt: impulsivitatea, distractibilitatea, hiperactivitatea, problemele sociale, problemele de comunicare, toleranța la frustrare, rigiditatea gândirii şi desigur, dificultățile de învățare. (Barbara C Fisher, Ross A Beckley, 2005)

Persoanele cu deficit de atenție fără hiperactivitate (DDA) sunt rareori impulsive dar pot părea astfel când sunt frustrate, nu îşi pot menține concentrarea atenției din cauza factorilor de mediu sau a propriilor lor gânduri, nu se pot relaxa dar nu au semne majore de hiperactivitate, sunt timide, retrase, imature, dificultățile de procesare a informației le conduc la a nu şti cum să vorbească, să se îmbrace, să se poarte, conversația lor este dificilă din cauza gândirii încete sau a informațiilor ratate,

dezvoltă frecvent sentimente de frică față de furia altora şi sentimente de vinovăție, uneori vorbesc în exces din cauza anxietății, spun puțin dar gândesc mult, le este teamă să îşi exprime furia sau să o stârnească la ceilalți, au toleranță la frustrare redusă, au tendința de a gândi concret, pierd multe informații şi dau impresia că nu înțeleg ce li se spune, dar odată ce înțeleg pot folosi informațiile, citirea şi spunerea pe litere pot fi dificile din cauza abilităților fonetice slabe, au mari probleme cu aritmetica şi geometria, sunt tot timpul emoționate, energice, chiar agresive, se pot descurca mai bine dacă lucrează singure decât dacă trebuie să lucreze în echipă. Deficitul de atenție fără hiperactivitate poate fi mascat dacă persoana poate să compenseze dar anxietatea generalizată poate conduce la atacuri de panică, fobii, insomnii, depresii şi probleme legate de stres.

La persoanele cu deficit de atenție cu hiperactivitate (ADHD) auto-reglarea este slabă pentru că mecanismele de control de care răspunde lobul frontal nu funcționează bine (nu este folosit limbajul interior, nu sunt conştientizate consecințele propriilor acțiuni, impulsivitatea este accentuată. Schimbă des sarcinile, se plictisesc repede, uită şi pierd lucruri, au nevoie de o motivare externă, sunt egocentrice, nu interacționează cu ceilalți pentru că nu le pasă, sunt respinse din punct de vedere social din cauza comportamentului lor nepotrivit, sunt intolerante şi pot deveni abuzive, nu pot negocia, nu ascultă din cauza dificultăților de atenție şi a dezinteresului față de ceilalți, relațiile lor personale sunt dificile şi nesigure. Au toleranța la frustrare foarte scăzută, ceea ce conduce la irascibilitate, furie şi agresivitate. Dificultățile de învățare cauzate de deficitul de atenție cu hiperactivitate includ ratarea informațiilor şi eşecul în ceea ce priveşte învățarea din greşeli, pot înțelege informația dar nu o pot folosi, fac foarte bine ceea ce ştiu că pot să facă.

Cele mai importante 5 dificultăți emoționale ale oamenilor cu dizabilități de învățare sunt 1. ruşinea; 2. teama; 3. sensibilitatea la mediu şi sensibilitatea emoțională; 4. reglarea emoțională; 5. dificultatea în a se adapta la schimbare (Bogod, L., 2005)

O particularitate care condiționează educația copiilor cu cerințe speciale de educație este cea semnalată de modelul tranzacțional al dezvoltării propus de Eleanor S. Wertheim conform căruia dihotomia “ a face – a suporta” este un principiu fundamental stabil care acționează pe tot parcursul dezvoltării umane. Echilibrul între *a face* şi *a suporta* se schimbă progresiv. În condiții normale aceste schimbări sunt grăbite de creşterea capacităților şi aptitudinilor fizice, cognitive şi afective ale

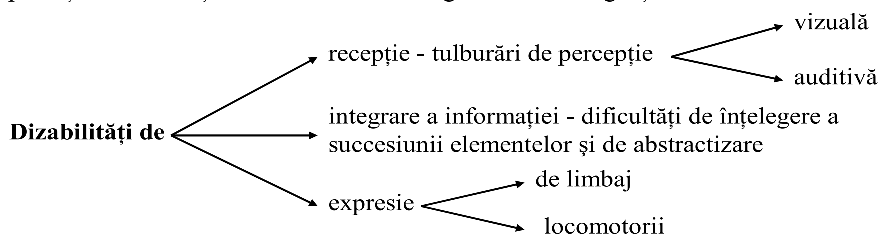
copilului, dezvoltarea devenind pur şi simplu reorganizare formală a acestui echilibru. La copilul cu dizabilități creşterea capacităților fizice, intelectuale şi afective nu are loc armonios şi echilibrat, reorganizarea şi flexibilitatea relației dintre “a face” şi “a suporta”, necesită condiții speciale ceea ce formulează anumite exigențe pentru organizarea instruirii lor (respectarea heterocroniei şi disteleologiei semnalate în dezvoltarea acestei categorii de copii). Vulnerabilitatea (ca efect al lentoarei reorganizării relației dintre a face şi a suporta), ritmurile diferite în dezvoltarea diferitelor capacități psihice, randament redus în intervențiile asupra realității se pot semnala şi la copilul deficient senzorial în absența sau insuficiența intervenției instructiv- recuperatorii, deşi nu de amploarea celor sesizate în condițiile deficienței mintale.

Aceste aspecte ale dezvoltării psihice a copiilor cu cerințe speciale de educație îşi pun amprenta asupra modului în care se interinfluențează principalele forme de învățare, cognitivă, psihomotorie, instrumentală, afectivă, practică, morală, în activitatea de învățare şcolară a acestor elevi.

Succinta trecere în revistă a notelor care dau *specificitate învățării şcolare a copiilor cu handicap în dezvoltare*, nu poate fi finalizată fără observația că educarea elevilor cu handicap în dezvoltare presupune ajutorul specialiştilor în psihopedagogie specială.

DIZABILITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Dizabilitățile de învățare sunt dereglări ale proceselor psihologice de bază care afectează uşor, moderat sau sever felul în care învață o persoană, fiind caracterizate prin diferențe semnificative în ceea ce priveşte realiyările acesteia în anumite domenii, raportate la potențialul de învățare conferit de nivelul general al inteligenței sale.



Cele mai importante **5 dificultăți emoționale** ale oamenilor cu dizabilități de învățare sunt :

| 1. ruşinea | 2. teama | 3. sensibilitatea la mediu şi sensibilitatea emoțională | 4. reglarea emoțională | 5. dificultatea în a se adapta la schimbare |



Dizabilități de învățare

- dysarthria (dificultate în pronunția cuvintelor cauzată de probleme ale aparatului articular şi motric al vorbirii),
- dyscalculia (dificultăți în înțelegerea şi utilizarea simbolurilor şi funcțiilor matematice),
- dysgraphia (dificultăți în scriere),
- dyslexia (dificultăți de pronunție, citire, scriere, de realizare a acordurilor gramaticale),
- dysnomia (dificultăți în reamintirea numelor persoanelor sau obiectelor),
- dyspraxia (dificultăți în realizarea mişcărilor care implica musculatura fină gen desen, manipularea butoanelor, tastarea),
- sindromul lui Asperger (formă moderată de autism caracterizată prin tipare restrictive şi repetitive de comportament),
- sindromul Tourette (mişcări sau vocalizări involuntare, rapide şi bruşte care se petrec repetat şi în acelaşi mod)
- tulburările de atenție/Attention Deficit Disorders/ADD (dificultăți de focalizare şi concentrare a atenției)

Asistența psihopedagogică a elevilor cu aptitudini înalte este una dintre cele mai mari provocări ale educației din zilele noastre dacă dorim ca elevii dotați de astăzi să devină adulții creativi de mâine.

Cercetarea psihologică oferă o gamă variată de informații (care nu au fost suficient sistematizate şi utilizate pentru proiectarea instruirii) despre asemenea copii. Se discută chiar de "modele teoretice contemporane ale fenomenului dotării superioare ce pun în lumină aspecte inedite ale genezei şi procesualității sale" (C.Crețu, 1997, p.36). Astfel, se acceptă că un elev dotat demonstrează că are flexibilitate, fluiditate, originalitate, esențializare şi autoorganizare în variate domenii de activitate: "Majoritatea specialiştilor apreciază copii cu disponibilități superioare ca fiind precoci, cu o dezvoltare psihică din care se distinge o inteligență de excepție ce îşi pune amprenta asupra întregului comportament" (Verza, 1994, p.14).

Shore şi Kanevski, centralizând rezultatele unui mare număr de studii pe această problemă, au desprins 7 calități distincte ale copiilor talentați: 1. Memorie bună şi o solidă bază de cunoştințe (nu numai că *ştiu* mai multe dar *ştiu că ştiu* mai multe şi ştiu mai bine să utilizeze cunoştințele pe care le au); 2. Abilități metacognitive (sunt

capabili să-şi monitorizeze propriile strategii de gândire şi să le ajusteze specificului sarcinii); 3. Rapiditate în realizarea sarcinilor; 4. Performanțe în reprezentarea problemelor şi categorializarea datelor (ei trec *dincolo* de informația primită, identifică datele lipsă şi exclud rapid informațiile nerelevante); 5. Prezența unei largi palete de cunoştințe procedurale (ştiu să-şi folosească efectiv cunoştințele şi recurg frecvent la soluții alternative); 6. Flexibilitate (efect al gândirii divergente şi laterale); 7. Preferința pentru complexitate (se simt mai atraşi de problemele complexe decât de cele simple) (apud Child, 1997).

Problematica identificării şi măsurării particularităților de dezvoltare a copiilor supradotați sau talentați este depăşită ca importanță de problematica organizării mediilor educogene propice dezvoltării optime a acestor copii.

Pentru profesorul obişnuit, talentul unui elev, indiferent de domeniul în care se manifestă (matematica, literatura, poezia, muzica, pictura, sportul) reprezintă o "încercare" a profesionalismului său dar şi a calității sale umane. Responsabilitatea pe care o are față de elevul talentat (ca individ dar şi ca membru util al societății de mâine) trebuie să-l susțină în a găsi metodele potrivite pentru a nu prejudicia dezvoltarea talentului manifestat de copil dar şi pentru a nu lăsa ca însuşi talentul pe care îl are elevul să-l împiedice să-şi dezvolte optimal toate dimensiunile personalității (de la creativitate la caracter, de la motivația pentru succes social la eficiența şi armonia personală).

Rezumat

Unitatea de învățare „Succes şi eşec în învățarea şcolară" se referă la factorii reuşitei şcolare, factorii insuccesului şcolar, la dizabilitățile de învățare şi la nevoile speciale de educație.

Succesul şcolar sau succesul în activitatea şcolară exprimă de fapt concordanța între abilitățile şi interesele elevului şi exigențele sau normele şcolii. Din perspectivă pedagogică se diferențiază două categorii de factori ai reuşitei şcolare, una care ține de interioritatea elevului, alta care ține de mediul extern. Factorii interni, subiectivi, care susțin reuşita în activitatea şcolară sunt maturizarea psiho-socială, capacitatea intelectuală, abilitățile, *motivația* pentru învățătură şi motivația pentru succes. Ca factori externi ai succesului şcolar sunt enumerați: mediul socio-cultural, familial, grupul de prieteni, politica şcolară, organizarea pedagogică, structura şi conținutul învățării (reflectat în planuri şi programe), competența profesorului, competența conducerii şcolii.

Insuccesul şcolar exprimă un randament deficitar al învățării şi se manifestă sub două aspecte: rămânerea în urmă la învățătură sau retardul şcolar şi eşecul şcolar care se manifestă, la rândul lui, sub două forme: abandonul şi repetenția. Retardul în achiziția cunoştințelor specifice vârstei şi nivelului intelectual ale elevului se poate datora unei mari diversități de factori: probleme de natură fizică (slăbirea vederii, auzului, tulburărilor neurologice care afectează coordonarea motorie) care nu sunt sesizate nici de copil nici de adulții din jurul lui, probleme personale ca schimbările frecvente de clasă sau de şcoală care impun acomodări cu noi metode de predare, eforturi de câştigare a statutului în noul mediu, de învățare de noi reguli şi standarde de competență, probleme de mediu ca deprivările fizice (hrană, somn, adăpost chiar, în cazul unor familii dezorganizate) sau intelectual-afective (substimulare în ce priveşte lectura sau conversația), probleme emoționale determinate de relațiile cu colegii sau chiar cu profesorul (sentimentul rejecției, al marginalizării de către colegi, criticismul exagerat al profesorului sau chiar teama fizică de colegi sau de profesor)

Dizabilitățile de învățare sunt dereglări ale proceselor psihologice de bază care afectează uşor, moderat sau sever felul în care învață o persoană fiind caracterizate prin diferențe semnificative în ceea ce priveşte realizările acesteia în anumite domenii, raportate la potențialul de învățare conferit de nivelul general al inteligenței sale. Cea mai frecventă clasificare a dizabilităților de învățare este cea făcută după criteriul proceselor psihice implicate, după care se descriu: 1. dizabilități de recepție (input); 2. dizabilități de integrare; 3. dizabilități de expresie (output)Deficitul de Atenție este un sindrom cu bază biologică, cu dereglări biochimice genetice. Se descriu două tipuri de deficit de atenție: fără hiperactivitate (DDA) şi cu hiperactivitate (DHDA), care prezintă simptome diferite, au efecte diferite şi necesită tratamente diferite. Cele mai importante 5 dificultăți emoționale ale oamenilor cu dizabilități de învățare sunt 1. ruşinea; 2. teama; 3. sensibilitatea la mediu şi sensibilitatea emoțională; 4. reglarea emoțională; 5. dificultatea în a se adapta la schimbare (Bogod, L., 2005). Dezvoltarea psihică a copiilor cu cerințe speciale de educație îşi pun amprenta asupra modului în care se interinfluențează principalele forme de învățare, cognitivă, psihomotorie, instrumentală, afectivă, practică, morală, în activitatea de învățare şcolară a acestor elevi.

Asistența psihopedagogică a elevilor cu aptitudini înalte este una dintre cele mai mari provocări ale educației din zilele noastre dacă dorim ca elevii dotați de astăzi să devină adultii creativi de mâine.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Definiți succesul școlar
2. Definiți inteligența școlară
3. Definiți insuccesul școlar
4. Definiți retardul școlar
5. Prezentați o clasificare a dizabilităților de învățare
6. Enumerați câteva dizabilități invizibile de învățare
7. Descrieți Deficitul de Atenție fără hiperactivitate (DDA)
8. Descrieți vulnerabilitatea elevului cu cerințe speciale de educație
9. Enumerați câteva calități distincte ale copiilor talentați, cu aptitudini înalte
10. Enumerați câteva responsabilități ale profesorului față de elevii cu aptitudini speciale

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale și aprofundarea studiului:

BOGOD, LIZ, (2005), « Invisible Disabilities Explained », preluat în data de 11 sept. 2005 de la adresa http://www.ldpride.net/ldexplained.htm

KULCSAR, T. (1978), *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, E.D.P., Bucureşti.

LARRY, B. (1999), *Attention-Deficit/Hyperactivity* VERZA, E., (1987), "Particularități psihologice ale handicapaților şi aspecte recuperative", în POPESCU - NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, TINCA (1987), *Psihologie şcolară,* Universitatea din Bucureşti, TUB

Disorder Second Edition. Washington D.C.: American Psychiatric Press Inc.

SILVER, L., (2005), "What are learning dizabilities?" , *A publication of the National Information Center for Children and Youth with Disabilities* , accesat octombrie 2005 la adresa http://www.webxemplar.com/portfolio/schoolpsych/learning.htm

UNGUREANU, D. (1998), *Copii cu dificultăți de învățare,*E.D.P., R.A., Bucucreşti.

VERZA, E., PĂUN, E. (coord.) (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap,* UNICEF, Bucureşti.

Unitatea de învăţare nr. 2:

Structuri, fenomene şi procese psihosociale în câmpul şcolar

Obiective
La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:
- definească grupul social care este clasa de elevi, climatul şcolar, climatul familial
- analizeze structurile, fenomenele şi procesele psihosociale specifice mediului şcolar
- enumere şi prezinte cele mai importante interacțiuni sociale care au loc în şcoală
- definească conceptele de suport parental, neglijare şi abuz al copilului
- să prezinte simptomele generale ale neglijării copilului

2.1. Mediul şcolar

Predarea şi învățarea în şcoală, se realizează în contextul unor interacțiuni sociale. Profesorul interacționează cu fiecare elev din clasă şi cu clasa ca grup, elevii interacționează între ei şi cu profesorul ca lider. Se formează astfel contexte sociale în care comportamentul individual se poate modifica substanțial. Dinamica relațiilor în aceste contexte depinde de rolurile stabilite prin interacțiune. Presiunea rolului face ca individul să răspundă conform aşteptărilor grupului şi uneori, semnificativ diferit de modul în care ar răspunde dacă nu ar exista aceste aşteptări.

Ca orice grup social, clasa de elevi are o structură de grup, rețele de comunicare, funcții de grup şi o dinamică specifică. Prin *funcțiile de grup* ale clasei de elevi (de socializare, de învățare socială şi de integrare) aceasta se afirmă ca “laboratorul în care se însuşesc şi se experimentează conduitele aşteptate de societate.” (Zlate, 1987).

Grupul social (clasa de elevi) ca orice *sistem psihosocial*, satisface nevoile fundamentale de integrare, afirmare sau recunoaştere socială, de afecțiune, comunicare sau protecție ale membrilor săi şi în acelaşi timp creează nevoi, reprezentări şi atitudini,

Ca în orice grup social, în grupurile şcolare se construiesc anumite relații preferențiale între membrii grupului (atracție, respingere sau indiferență), relații care

formează structura socioafectivă a grupului. Preferințele, ca şi respingerile pot fi reciproce sau unilaterale fiecare dintre configurații având efecte atât pozitive cât şi negative asupra climatului de grup. Dinamica relațiilor din clasă depinde de rolurile care au fost stabilite prin interacțiune, de normele care s-au fixat la (şi prin) structurarea grupului, de atmosferă şi de aşteptările fiecărui membru.

Cele mai importante interacțiuni sociale din clasă (şi din şcoală) sunt, după polul care inițiază relația interpersonală sau comunicativă:

- Între profesor şi elev şi profesor şi grup (clasă)
- Între elevi
- Între fiecare elev şi grup (clasă)

Interacțiunile sociale ale profesorului cu elevii şi cu clasa, sunt influențate de statutul şi rolul acestuia. Rolul de profesor strict dependent de statut, este completat de o serie de subroluri precum sprijinirea învățării formale, consilier, lider al activităților extraşcolare, reprezentant al autorității în şcoală. Aceste subroluri pot să intre în conflict iar profesorul trebuie să accepte conflictul între roluri şi să găsească rezolvări cu maximum de loialitate pentru fiecare dintre ele. Nu întotdeauna însă, rezolvarea se poate realiza fără unele compromisuri în raport cu unul sau mai multe subroluri, fapt ce generează, inevitabil, insatisfacții personale şi, prin recurență poate influența percepția socială a profesorului (de către elevi sau de alți membri ai comunității).

Elevii percep stilul de conducere al profesorului în funcție de încrederea pe care o au în el (încredere determinată de eficiența şi competența, dovedite în sarcini anterioare) dar şi în funcție de simpatia pe care le-a câştigat-o. Există profesori eficienți şi nesimpatizați de elevi ca şi profesori care sunt simpatizați independent de eficiența lor. Simpatia de care se bucură un profesor în rândul elevilor, a fost pusă în legătură, ca şi la alți lideri, cu un aspect al personalității lor: carisma. Cel mai frecvent carisma a fost asociată cu încrederea în sine, cu cu arta de a crea impresia generală a unei adevărate *ştiințe a succesului*, cu capacitatea de a-şi exprima încrederea în colaboratori şi cu subsumarea obiectivelor sarcinii didactice unor valori cu tentă morală sau spirituală.

Modul de manifestare a profesorului față de elevi determină din partea lor reacții specifice, de la ascultare şi supunere la furie şi chiar vandalisme. Fiecare stil de conducere are influențe specifice asupra climatului psihosocial al clasei. Conducătorul

autoritar creează un climat psihosocial apăsător, tensionat, conflictual, cel democrat un climat tonic cu relații cordiale. Contrar aşteptărilor, conducătorul permisiv (laisser-faire) creează tot un climat nefavorabil, încărcat de conflicte latente şi nu unul relaxat.

S-a observat ca reacție la conducerea autoritară abandonul responsabilităților în sarcina liderului, abandon însoțit de două alte manifestări comportamentale: fără frustrare dar cu lipsă de inițiativă personală chiar apatie sau abandon dar cu frustrare şi chiar agresivitate împotriva liderului autoritar. (Forsyth, 2001).

Interacțiunile sociale elev-elev se stabilizează în relații interpersonale de cooperare, competiție, conflict, acomodare, asimilare, stratificare şi uneori, alienare (Zlate, 1987, p.369). Toate aceste tipuri de relații condiționează climatul afectiv al clasei, ele pot facilita sau perturba interacțiunea comunicativă şi învățarea. Divergența de opinii cu privire la rolul competiției sau cooperării în stimularea învățării în şcolaă nu şi-a găsit încă soluții. Competiția susține performanțe mai înalte în învățare dar induce un anumit grad de anxietate care poate dezorganiza în final comportamentul adaptativ al elevului. Cooperarea stimulează responsabilitatea elevilor, toleranța, încrederea reciprocă dar presupune un nivel oarecum egal de dezvoltare a unor trăsături de personalitate şi de maturizare socio-afectivă a elevilor, nivel pe care nu îl ating toți elevii din clasă în acelaşi timp.

Pozitia elevului in grup
- Marginalizat
- Respins
- Popular – lider (in plan profesional sau în plan social - afectiv)

Interacțiunile elevilor pot să conducă la divizarea clasei în subgrupuri, fiecare dezvoltându-şi propriile norme. Subgrupurile formate dau membrilor lor un sentiment suplimentar de acceptare socială şi de siguranță. Cele mai frecvente criterii de constituire a subgrupurilor într-o clasă sunt: sexul (fete/băieți), abilitățile dotați/nedotați), clasa socială (standard ridicat/scăzut), succesul şcolar (tocilari/independenți).

Prieteniile dintre elevi se construiesc în general în baza proximității (stau în aceeaşi bancă sau pe aceeaşi stradă), a similitudinii de statut şi a intereselor comune. Aceşti factori pot să conducă la multiple prietenii (pentru copiii populari), la prietenii nedorite de adulți sau la absența relațiilor de prietenie.

În psihologia socială se descriu o serie de fenomene legate de efectul grupului asupra comportamentului individual, efecte care au fost sesizate şi în câmpul şcolar.

O serie de studii axate pe investigarea efectelor grupului (clasei) asupra individului au descoperit că grupul influențează:

✓ imaginea de sine a elevului,

- ✓ reacțiile lui comportamentale,
- ✓ comportamentele individuale în raport cu normele grupului,
- ✓ atitudinile față de sarcina de învățare sau față de grup,
- ✓ performanțele la învățătură (Zlate, 1987, p.366)

Elevul - lider
- comportament flexibil,
- capacitate de a identifica nevoile celorlalți,
- capacitate de a se comporta aşa cum aşteaptă ceilalți să se comporte,
- încredere în sine,
- abilitatea de a manipula oamenii,
- capacitatea de a satisface nevoile celorlalți,
- motivație puternică pentru urmărirea scopurilor grupului.

Una dintre cele mai vizibile influențe ale grupului asupra individului este presiunea spre conformism (cu efecte conexe ca deviaționismul, stările conflictuale intra şi intergupale). Şcoala ca şi câmp al interacțiunilor sociale pendulează între două tendințe distincte care ridică mari probleme de natură educativă: aceea de a accentua conformismul elevilor şi aceea de a lăsa independență deplină fiecăruia. Se apreciază ca formă optimă de educație aceea care abilitează elevul pentru valorizarea corectă atât a conformismului cât şi a nonconformismului, atât a disciplinei cât şi a libertății personale, pentru aprecierea justă a ceea ce este potrivit pentru sine şi ceea ce este util altora. Elevii au nevoie să ştie de ce li se pretinde să se conformeze altfel sunt expuşi la nonconformism.

Un alt fenomen care apare în grup este fenomenul atribuirii. Cele două tendințe majore din procesul atribuirii (explicarea unor fenomene prin factori dispoziționali, interni, sau prin factori situaționali, externi, sunt prezente şi în cadrul şcolii. De exemplu, profesorul poate să atribuie eşecul elevului la învățătură lenei sau incapacității sale ori unei conjuncturi externe iar prin ceea ce s-a numit efectul Pygmalion să determine o evoluție neprevăzută a fenomenului "etichetat" (elevul se comportă mai devreme sau mai târziu conform "etichetei" care i s-a pus). S-a demonstrat că elevii care cred că insuccesul lor şcolar se datorează unor factori interni se demotivează şi îşi diminuează efortul de a învăța, în timp ce cei care cred că insuccesul s-a datorat unei situații trecătoare îşi cresc motivația. Elevii cu dizabilități de învățare atribuie în general insuccesul lor unor factori interni (dispoziționali).

Ca fenomen legat de grupul social, agresivitatea în şcoală, pune serioase probleme educatorilor. Într-o serie de teorii ale agresiunii ea apare ca fiind inerentă

tuturor organismelor (instinctul agresiv). N.Miller şi J.Dollard (1939) explică agresiunea prin frustrare în timp ce A.Bandura o explică prin învățare socială (copii învață răspunsuri agresive prin observarea comportamentului agresiv al părinților). Drept surse ale frustrării sunt menționate (Morris, 1990), amânarea realizării unei dorințe, insuccesul în atingerea unui scop, lipsa resurselor pentru realizarea unei dorințe, pierderile, discriminările de orice fel (rasiale, etnice, sexuale, în funcție de abilități şi competențe).

2.2. Elevul şi familia sa

Teoria şi practica educației trebuie să îşi asume problematica interferenței dintre influențele pe care le exercită şcoala şi influențele pe care le exercită familia asupra dezvoltării elevului. Utilizarea în scopul creşterii eficienței procesului educativ a acestui important factor de formare a personalității umane care este familia nu mai poate fi neglijată mai ales în contextul dramaticilor schimbări din societatea contemporană când tendința părinților de „a încredința în exclusivitate şcolii educația copiilor (...) fără a fi şi personal implicați într-un proces de participare activ şi constructiv, în momentele cele mai semnificative, riscă să creeze o ruptură între generații, care ulterior poate fi greu de înlăturat."(Telleri, 1996, p.7)

Termenul "implicare parentală" include diferite forme de participare a părinților la acțiunile instructiv-educative din şcoli şi alte instituții de educație. S-a observat că părinții tind să se implice mult mai mult în etapa studiilor preşcolare şi în clasele primare ale copiilor lor decât în anii de gimnaziu, devenind tot mai puțin implicați pe măsură ce copii. Motivele acestei situații sunt diverse: copiii pleacă la şcoli mai mari şi mult mai departe de casă, materiile studiate sunt mai diverse şi vehiculează mai multe informații care pot lipsi părinților, elevii încep să afişeze nevoia separării şi independenței față de părinți. Studiile axate pe problematica implicării familiei în viața de elev a copilului lor au relevat ca factori ai implicării parentale în educația copilului: 1. Concepțiile părintelui despre ceea ce este important, necesar şi permis față de copil; 2. Gradul până la care părinții consideră că pot avea o influență pozitivă asupra educației copiilor; 3. Percepția părinților că şcoala şi copilul doresc ca ei să se implice.

Cercetările lui Epstein au reliefat faptul că familiile ai căror copii obțin rezultate bune în şcoală îndeplinesc următoarele caracteristici:

1. practică o rutină familială zilnică (ore fixe şi loc liniştit de studiu, distribuire a responsabilităților în îndeplinirea activităților casnice, fermitate în ceea ce priveşte ora de culcare şi luarea cinei împreună cu toată familia);
2. monitorizează activitățile extra – şcolare ale copiilor (stabilesc limite de uitat la televizor, controlează în diferite forme copiii chiar şi când părinții nu sunt acasă, stabilesc activități extraşcolare sub supraveghere);
3. modelează atitudinile legate de învățare, autodisciplină şi muncă susținută. (conversează cu copii, argumentează ideea că totul se obține prin muncă);
4. exprimă aşteptări înalte dar realiste (stabilesc obiective şi standarde corespunzătoare cu vârsta copilului şi gradul de maturitate, recunosc şi susțin talentul, împărtăşesc succesele copilului cu familia şi prietenii);
5. încurajează dezvoltarea şi progresul şcolar (mențin un mediu familial cald şi protector, arătă interes pentru progresul şcolar, ajută la teme, discută importanței unei bune educații şi a opțiunilor legate de carieră, păstrează legătura cu profesorii);
6. încurajează cititul, scrisul şi discuțiile între membrii familiei. (Epstein, apud Cotton, K; Wikelund, Reed, K., 2005):

Climatul familial definit ca "formațiune psihosocială foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare interpersonală, atitudini, nivel de satisfacție etc, ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp" (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991, p.72) este unul dintre factorii cu cea mai mare forță de influență asupra reuşitei şcolare a copiilor dar se află şi el, ca multe alte aspecte ale familiei contemporane, într-un impas care ar trebui să preocupe specialiştii în psihologia educației. Dacă tendința de transformare a climatului familial contemporan este cea surprinsă în citatul de mai jos, atunci îngrijorarea educatorilor din şcoli ar trebui să crească. Astfel, F. Telleri scrie: „Singurătatea copilului şi a părinților săi în societatea noastră, aşa cum demonstrează şi cercetările recente, tinde să fie tot mai extinsă nu numai datorită timpului scurt petrecut împreună de părinți şi copii, dar şi din cauza calității raportului însuşi. De asemenea, tot mai frecvent, chiar şi atunci când sunt prezenți, părinții au tendința de a umple timpul şi spațiul vieții cotidiene cu „obiecte", în special jucării, acestea având funcția de mediere a raportului interpersonal însuşi, ajungând în final să-l altereze pe plan calitativ (Telleri, 1996, p. 23).

Suportul parental exprimă mai mult decât sprijinul pe care îl acordă familia, părinții, copilului, exprimă satisfacerea tuturor nevoilor copilului în mediu familial. Din rațiuni mai mult didactice, suportul parental este analizat sub trei dimensiuni: suport material, cognitiv/educațional - instructiv şi afectiv. Prin fiecare dintre aceste trei dimensiuni şi prin toate trei conjugat, suportul parental are importante influențe atât asupra dezvoltării fizice şi intelectuale a copilului cât şi asupra dezvoltării unor constructe ale personalității sale: imaginea de sine, stima de sine, sistemul de valori, încrederea in sine, sentimentele de bună-stare, de confort psihic (well-being), de satisfacție si optimism cu privire la evoluția sa ca ființă umană, ca membru al unei comunități sănătoase. Acestea sunt afectate de configurația suportului parental afectiv chiar mai mult decât de configurația celorlalte doua tipuri de suport parental (material si cognitiv).

Privarea copilului de suportul parental intră în categoria "rele tratamente aplicate copilului", alături de toate formele de abuz (în plan fizic, sexual, emoțional) şi de neglijare. Deşi nu există o definiție comună, unanim acceptată, a abuzului şi neglijării copilului prin acestea se înțelege în general „vătămarea fizică şi mentală, abuz sexual, tratament neglijent ori maltratarea unui copil sub vârsta de 18 ani de către o persoană care este responsabilă de binele copilului, în circumstanțe ce indică faptul ca sănătatea şi bunăstarea copilului sunt afectate sau amenințate''. (De Bellis 2005). Una dintre formele de rele tratamente aplicate copilului, la fel de condamnabile ca şi abuzul fizic şi sexual este abuzul emoțional. Abuzul emoțional (psihologic) include comportamente care în mod intenționat pun în pericol sau intimidează un copil (amenințările, poreclirea, deprecierea, jignirea şi intimidarea). Unii autori includ în categoria abuzului psihologic gesturile şi cuvintele care transmit copilului mesajul că este inutil, slab, neiubit, nedorit, în pericol. Lipsa gesturilor care transmit faptul că este iubit, dorit şi valorizat intră mai degrabă în categoria neglijării afective deşi poate fi considerată tot un abuz, deoarece copilul are nevoie de aceste gesturi şi absența lor chiar îi produce durere.

Printre simptomele generale – efecte atât ale abuzului cât şi ale neglijării copilului sunt menționate: întârzieri în dezvoltarea fizică şi psihică; regresie către un stadiu de dezvoltare inferior sau pierderea unor abilități avute la un moment dat; înclinație înspre interacțiuni neobişnuite cu adulții (copilul poate fi foarte sensibil la stările părinților încercând să atenueze orice potențial conflict, pot înclina înspre o inversare de roluri, copilul fiind cel care monitorizează îndeaproape părintele);

afectarea sănătății mintale, cu scăderea nivelului stimei de sine, cu manifestări de teamă, nervozitate, anxietate uneori chiar depresie în cele mai banale situații de viață; declin progresiv al performanțelor şcolare; probleme de comportament (dezordine, fugă de acasă); interes scăzut față de ceea ce se întâmplă în jurul lui şi apatie (absența dorinței de a se implica chiar şi în activitățile curente); reacții exagerate față de durere, față de alți oameni sau față de schimbările din mediul lui; evitarea persoanelor adulte (părinte/tutore); comportamente hetero sau autodistructive. (Ballen, Moles, 1994).

Rezumat

Unitatea de învățare „Structuri, fenomene şi procese psihosociale în câmpul şcolar" abordează problematica mediului şcolar ca mediu social şi problematica implicării familiei în procesul instructiv-educativ din şcoală.

Ca orice grup social, clasa de elevi are o structură de grup, rețele de comunicare, funcții de grup şi o dinamică specifică. Grupul social (clasa de elevi) ca orice *sistem psihosocial*, satisface nevoile fundamentale de integrare, afirmare sau recunoaştere socială, de afecțiune, comunicare sau protecție ale membrilor săi şi în acelaşi timp creează nevoi, reprezentări şi atitudini. Ca în orice grup social, în grupurile şcolare se construiesc anumite relații preferențiale între membrii grupului (atracție, respingere sau indiferență), relații care formează structura socioafectivă a grupului.

Cele mai importante interacțiuni sociale din clasă (şi din şcoală) sunt, după polul care inițiază relația interpersonală sau comunicativă: între profesor şi elev şi profesor şi grup (clasă), între elevi, între fiecare elev şi grup (clasă). Interacțiunile sociale ale profesorului cu elevii şi cu clasa, sunt influențate de statutul şi rolul acestuia. Modul de manifestare a profesorului față de elevi determină din partea lor reacții specifice, de la ascultare şi supunere la furie şi chiar vandalisme. Interacțiunile sociale elev-elev se stabilizează în relații interpersonale de cooperare, competiție, conflict, acomodare, asimilare, stratificare şi uneori, alienare. Interacțiunile elevilor pot să conducă la divizarea clasei în subgrupuri, fiecare dezvoltându-şi propriile norme. Printre cele mai vizibile influențe ale grupului asupra individului reținem: presiunea spre conformism, fenomenul atribuirii, atitudinea față de agresivitate.

Teoria şi practica educației trebuie să îşi asume problematica interferenței dintre influențele pe care le exercită şcoala şi influențele pe care le exercită familia asupra dezvoltării elevului. Factorii implicării parentale în educația copilului: 1. Concepțiile părintelui despre ceea ce este important, necesar şi permis față de copil; 2. Gradul până la care părinții consideră că pot avea o influență pozitivă asupra educației copiilor; 3. Percepția părinților că şcoala şi copilul doresc ca ei să se implice. *Climatul familial* este unul dintre factorii cu cea mai mare forță de influență asupra reuşitei şcolare a copiilor. *Suportul parental* este analizat sub trei dimensiuni: suport material, cognitiv/educațional - instructiv şi afectiv. Privarea copilului de suportul parental intră în categoria "rele tratamente aplicate copilului", alături de toate formele de abuz (în plan fizic, sexual, emoțional) şi de neglijare.

Printre simptomele generale – efecte atât ale abuzului cât şi ale neglijării copilului sunt menționate: întârzieri în dezvoltarea fizică şi psihică; regresie către un stadiu de dezvoltare inferior sau pierderea unor abilități avute la un moment dat; înclinație înspre interacțiuni neobişnuite cu adulții (copilul poate fi foarte sensibil la stările părinților încercând să atenueze orice potențial conflict, pot înclina înspre o inversare de roluri, copilul fiind cel care monitorizează îndeaproape părintele); afectarea sănătății mintale, cu scăderea nivelului stimei de sine, cu manifestări de teamă, nervozitate, anxietate uneori chiar depresie în cele mai banale situații de viață; declin progresiv al performanțelor şcolare; probleme de comportament (dezordine, fugă de acasă); interes scăzut față de ceea ce se întâmplă în jurul lui şi apatie (absența dorinței de a se implica chiar şi în activitățile curente); reacții exagerate față de durere, față de alți oameni sau față de schimbările din mediul lui; evitarea persoanelor adulte (părinte/tutore); comportamente hetero sau autodistructive.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Enumerați cele mai importante interacțiuni sociale din clasă (şcoală)
2. Comentați percepția de către elevi a stilului de conducere al profesorului
3. Enumerați categoriile de relații interpersonale in care sunt angajați elevii în şcoală
4. Descrieți presiunea spre conformism în şcoală
5. Descrieți fenomenul atribuirii în câmpul şcolar
6. Definiți conceptul de implicare parentală
7. Definiți conceptul de suport parental
8. Definiți conceptul de abuz emoțional (psihologic) al copilului
9. Enumerați câteva simptome ale abuzului şi ale neglijării copilului
10. Enumerați caracteristicile familiilor ai căror copii obțin rezultate bune la şcoală

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului:

MITROFAN, I., MITROFAN, N., (1991), *Familia de la A la…Z*, Editura Ştiințifică, Bucureşti
PĂUN, E., (1999), *Şcoala – abordare sociopedagogică,* Ed.Polirom, Iaşi.
TELLERI, F., (2003), *Pedagogia familiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti
ZLATE, M.(1987), *Clasa şcolară ca grup social* în P.Popescu-Neveanu, M.Zlate, T.Crețu, Psihologie şcolară, TUB, pp.355-383

Unitatea de învăţare nr. 3:

Profesorul ca factor al învăţării şi dezvoltării psihice în mediul academic

Obiective

La sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studenţii vor fi capabili să:

- definească aptitudinea şi competența didactică
- descrie şi analizeze profilul psihocomportamental al profesorului
- enumere şi prezinte calitățile unui profesor eficient

3.1.Aptitudine şi competenţă didactică

De la conceperea profesorului ca distribuitor de recompense şi pedepse, prin accepțiunea lui de sursă de informații până la accepțiunea de "manager al învățării"(Child, 1997, p.144), profesorul a fost analizat în maniere extrem de diferite, uneori contradictorii.

Rolurile şi funcțiile profesorului aduc în discuție problema *aptitudinii şi competenței pedagogică*, ambele asociate cu noțiunea de *eficiența* sau, mai precis de *eficacitate* profesională.

Literatura de specialitate defineşte aptitudinea pedagogică drept "o formațiune psihologică complexă la nivelul personalității didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare şi funcționare al proceselor şi funcțiilor psihice, care asigură un comportament educațional eficient" (N.Mitrofan,1987, p.306).

Se apreciază că manifestarea aptitudinilor pedagogice se realizează pe de o parte sub forma *măiestriei didactice* , pe de altă parte sub forma *măiestriei educaționale.* Prima formă de manifestare a aptitudinii pedagogice se referă la predare şi evaluare, a doua la eficiența în relațiile cu elevii. (S.Marcus şi colab., 1999).

Se menționează ca indicatori ai aptitudinii pedagogice: echilibrul, curiozitatea, spiritul de observație, simțul critic, luciditatea, tinerețea spirituală, bunăvoința, autoritatea firească (R.Dottrens, 1971)

Paul Popescu-Neveanu vorbeşte de un "sistem de aptitudini didactice" al căror nucleu este comunicativitatea – trăsătură a întregii personalități a profesorului, prin care acesta transmite cunoştințe, structurează operații esențiale şi generează motive.

Studiile cu privire la *eficacitatea* profesorului în îndeplinirea rolurilor specifice, a dus la precizarea semnificației conceptului de ***competență pedagogică.*** Competența pedagogică include valorile, credințele, motivele, cunoştințele şi sentimentele profesorului, modul de relaționare cu elevii şi cu cadrele formale de desfăşurare a activității deci o serie de competențe în plan moral, profesional-ştiințific, psihopedagogic şi psihosocial: "Ea reflectă o concordanță optimă între capacitățile individuale, condițiile de muncă şi rezultatele activității, un acord optim între capacități şi solicitările activității la un moment dat" (R.Gherghinescu, 1999, p.17). *Competența* psihopedagogică se referă la capacitatea profesorului de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare, priceperea de a face materialul de învățare accesibil, creativitate în munca cu elevii, pregătirea de specialitate. În structura *competenței psihosociale* a cadrului didactic sunt incluse: capacitatea de a adopta roluri diferite, capacitatea de a influența grupurile de elevi şi fiecare elev individual, priceperea de a stabili relații, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, flexibilitatea comportamentelor, comunicativitatea şi sociabilitatea, exigența şi respectul în relațiile cu elevii, încrederea în elevi, acceptarea dialogului, obiectivitate în relații şi în aprecierea activității elevilor.

Ce înseamnă un bun profesor, un profesor eficient? Cel care sprijină dezvoltarea socio-emoțională şi cognitivă a copiilor, cel care oferă cunoştințe bine structurate, cel care îi ajută să reuşească la examene? O cercetare din 1960 (Ryans) a identificat drept particularități ale unui profesor eficient: căldura, spiritul înțelegător, prietenos, responsabilitatea, caracterul sistematic imaginativ al abordărilor sale, entuziasmul. O altă cercetare, din 1976, (Bennett) identifică faptul că profesorii eficienți în comparație cu cei mai puțin eficienți, se implică emoțional în relațiile cu copiii, îşi petrec mai mult timp pregătindu-şi lecțiile şi organizând activități extraşcolare.

Interesul pentru creşterea eficienței profesorului în comunicarea didactică a stimulat studierea aptitudinii pedagogice în noi şi noi contexte. Rezultatele studiilor unui grup de cercetători de la Institutul de Psihologie "Mihai Ralea" al Academiei

Române arată o strânsă relație între atitudini şi aptitudini în structurarea competenței didactice. Cercetătorii Stroe Marcu, Gh.Neacşu, Ruxandra Gherghinescu, Doina – Ştefana Săucan) evaluează ca reprezentative pentru competența didactică orientarea helping (ca atitudine) şi empatia (ca aptitudine). Prin orientare helping autorii definesc ”atitudinea formativă a profesorului, de sprijinire necondiționată şi obligatorie a elevului în scopul formării personalității acestuia, atât sub aspect instrucțional cât şi sub aspect educațional” iar prin empatie o “dimensiune instrumental operațională a personalității” cu rol de mediere pentru că “aceasta poate funcționa ca o dispoziție cognitivă care îl poate “înarma” pe cel care va oferi ajutorul cu informație adițională pe care acesta o va folosi pentru a interpreta situația de nevoie a celuilalt” (Stroe Marcus şi colab, 1999, p.24)

Profesorul simpatetic
- sensibil la relațiile sociale din clasă

Strategii:
- Identificarea celui mai influent membru al grupului;
- Divizarea subgrupurilor de “teribilişti” prin reducerea proximității şi încurajarea de prietenii în afara subgrupului;
- Interacțiunea individuală, cu fiecare elev, cât mai frecvent posibil, în afara clasei, în cadrul unor activități extraşcolare;
- Evitarea conflictelor deschise, frontale, cu clasa sau cu un elev din clasă – prestigiul afectat în cazul unui conflict poate duce la exacerbarea şi diversificarea comportamentelor de revoltă.

3.2.Profilul psihocomportamental al profesorului

Literatura de specialitate cuprinde o gamă foarte variată de note şi particularități ale comportamentului didactic şi ale profesorului ca persoană şi ca personalitate, particularități care schițează o mare diversitate de portrete sau modele de profesor.

Richard C. Sprinthall şi Norman A. Sprinthall pornind de la asertiunea că “a le spune elevilor sau a-i conduce să spună sau să repete nu înseamnă a preda, ci este o tehnică prin care oamenii sunt forțați să acționeze ca o maşină” (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974, p.253), inventariază trei puncte de vedere asupra rolului profesorului, concentrate în trei modele de profesor:

- Profesorul care selectează fapte dintr-un binecunoscut şi bine definit corp de cunoştințe pentru a le transmite elevului şi îşi centrează eforturile pe oferta de informații nu pe formarea abilităților elevului de a ajunge singur la acestea (este modelul cu cea mai lungă tradiție în practica educativă);

- Profesorul care, analizând materialul şi punând întrebări fără să dea şi răspunsurile, ajută elevul să învețe prin descoperire, structura disciplinei;
- Profesorul care pune accentul pe calitatea interacțiunii profesor-elev în crearea mediului de învățare şi care astfel învață elevii să devină din ce în ce mai independenți în gestionarea propriului potențial evolutiv.

Leikart (1991) distinge între

- profesori cu nivel înalt de inițiativă şi
- profesori cu nivel jos de inițiativă.

Primul tip de profesori organizează mediul de învățare într-un mod flexibil şi stimulator, permite copiilor să facă alegeri, le menține interesul, îi ajută să-şi dezvolte încrederea în sine, independența şi responsabilitatea, competența în luarea deciziilor şi rezolvarea de probleme, are abilitatea de de a varia sarcinile de învățare şi permite copiilor să să-şi utilizeze din plin deprinderile şi abilitățile.

Bennettt distinge

- profesorul centrat pe tema predată (cu stil de predare formal)
- profesorul centrat pe elev (cu stil de predare informal)

Deseori, aceleaşi aspecte ale stilului predării au fost considerate fie că facilitează, fie că frânează obținerea de performanțe. Astfel, deşi există tendința de a se considera că predarea centrată pe elev este mai eficientă, Bennett a constatat că achizițiile copiilor la citire, matematică şi limba engleză sunt mai înalte într-un climat mai formal, centrat pe profesor, într-o atmosferă orientată pe temă, decât într-un mediu informal, centrat pe copil, orientat spre descoperire. În scrierea unor povestiri (în care este solicitată mai ales imaginația) nu s-au detectat deosebiri între realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal față de cei care lucrează în mediu informal. Totuşi, în sarcini de învățare în care este solicitată înțelegerea, realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal sunt mai înalte decât ale celor care lucrează într-un mediu informal. (Child, 1997, p.329)

O cercetare importantă (proiectul ORACLE - *Observational Research and Classroom Learning Evaluation*) derulată la Universitatea Leicester (Child, 1997, p.330) a condus la identificarea ca tipuri sau stiluri de predare:

- stilul caracterizat printr-un nivel înalt al interacțiunii non-verbale şi un nivel jos al interacțiunii verbale (profesorul spune copilului ce să facă, monitorizează munca fiecărui elev, angajează un mare număr de interacțiuni);

- stilul caracterizat prin interelaţionare verbală (profesorul pune mare accent pe întrebări, învaţă copiii să întrebe şi să răspundă);
- stilul caracterizat prin interacţiune cu clasa (profesorul preferă să structureze grupurile de muncă înainte de a începe lecţia, preferă transmiterea de cunoştinţe celei de idei).

N.Flanders, cunoscut prin studiile centrate pe definirea eficienţei profesorului, diferenţiază

- predarea directă şi
- indirectă

El constată că profesorul care recurge la predarea indirectă determină un nivel mai înalt al învăţării în comparaţie cu cel care recurge la predarea directă.

Dimensiunea stilului cognitiv descrisă de D.Hunt (nivelul conceptual) diferenţiază trei niveluri la care profesorii îşi pot "procesa" experienţa, în funcţie de stadiul la care a ajuns dezvoltarea nivelului lor conceptual. Acest nivel le condiţionează comportamentul la clasă. Astfel:

- profesorul a cărui nivel conceptual este în stadiul A priveşte corpul de cunoştinţe pe care le predă ca adevăruri inexorabile pe care elevul trebuie să le memoreze pasiv, "pe de rost";
- la un stadiu mai avansat al nivelului conceptual (stadiul B) profesorii îşi percep rolul mai interactiv şi urmăresc un ansamblu de scopuri, inclusiv promovarea dezvoltării copilului;
- la cel mai înalt stadiu al nivelului conceptual (stadiul C) profesorii recurg la o multitudine de metode adaptate nevoilor şi nivelului de înţelegere ale copilului, sunt deosebit de flexibili şi maximal eficienţi.

În ce priveşte imaginea de sine a profesorului, un cercetător american a relizat un inventar al celor mi frecvente simboluri pentru imaginea pe care o au profesorii despre sine şi despre rolul lor. Astfel sunt descrişi:

- profesorul tip Socrate care este predispus la dezbatere şi provocări deliberate, care pune întrebări şi deşi rar ajunge la concluzii certe, deschide o serie de perspective de abordare a problemelor;
- profesorul tip "organizator al mitingurilor din oraş" care vorbeşte despre importanţa comunităţii, este mai mult un moderator decât un expert şi încurajează elevii să participe la activităţi de grup;

- profesorul-expert, concentrat pe performanțe academice, pe cum învață elevul să trăiască, joacă mai multe roluri (tată, prieten, coleg). Consideră elevul o versiune în miniatură a sa şi stârneşte dorința elevului de a-i copia concepția;
- profesorul – general, care se vede pe sine ca un general care pregăteşte lupta şi în felul acesta aşteaptă şi cere supunere;
- profesorul-om de afaceri care conduce clasa ca pe o companie, pune accent pe eficacitate, este alert, pragmatic şi stimulează pragmatismul;
- profesorul – antrenor (*coach*) pentru care elevii sunt importanți ca grup, ca echipă, nu individual şi antrenamentul în echipă este cel care asigură succesul;
- profesorul – ghid într-un tur al oraşului care arată, propune şi expune teme şi alternative dar nu cere şi aşteaptă nimic în schimb, nu oferă feed-back. (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974)

Echipa de cercetători români menționată mai sus, diferențiază, în funcție de empatia şi orientarea personală a profesorilor, următoarele tipuri de profesori:

- profesori cu empatie şi orientare helping bune care reprezintă tipul ideal de profesor (înțeleg elevul şi sunt doresc şi ştiu să-l susțină).
- profesori cu empatie bună şi orientare helping slabă (înțeleg, îl simt, dar nu au competența necesară pentru a-l susține - aceştia reprezintă tipul profesorilor încă neintegrați în activitatea profesională dar care pot evolua;
- profesori cu empatie slabă şi orientare helping bună care reprezintă tipul rutinier de profesor (nu *simt* foarte bine elevul dar stăpânesc tehnici şi proceduri de comunicare didactică eficiente);
- profesori cu empatie şi orientare helping medie sunt profesorii a căror formare necesită un efort suplimentar de voință de autodezvoltare;
- profesori cu empatie şi orientare helping slabă care reprezintă tipul de profesor contraindicat pentru activitatea didactică. (Stroe Marcus şi colaboratorii, 1999, pp.35-37)

Modelele de comportament didactic, precum şi dimensiunile personalității şi comportamentului profesorilor selectate pentru configurarea acestor modele atrag atenția asupra tendinței generale (atât a specialiştilor cât şi a beneficiarilor influențelor educative) de a glisa între două modalități de înțelegere şi acceptare a profesorului: cea de expert într-un domeniu ca orice alt domeniu de profesionalizare (activitatea

didactică) şi cea de model de perfecțiune umană, versiune idealizată a unor standarde de evoluție şi împlinire a ființei umane.

Carisma profesorului:
- încredere în sine,
- arta de a crea impresia generală a unei adevărate *ştiințe a succesului*,
- capacitatea de a-şi exprima încrederea în elevi
- subsumarea obiectivelor sarcinii didactice unor valori cu tentă morală sau spirituală

Rezumat

Unitatea de învăţare „Profesorul ca factor al învăţării şi dezvoltării psihice în mediul academic" se focalizează pe problematica aptitudinilor şi competenţelor cadrului didactic şi pe cea a profilului psihocomportamental al profesorului.

Literatura de specialitate defineşte aptitudinea pedagogică drept "o formaţiune psihologică complexă la nivelul personalităţii didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare şi funcţionare al proceselor şi funcţiilor psihice, care asigură un comportament educaţional eficient" (N.Mitrofan,1987, p.306). Se menţionează ca indicatori ai aptitudinii pedagogice: echilibrul, curiozitatea, spiritul de observaţie, simţul critic, luciditatea, tinereţea spirituală, bunăvoinţa, autoritatea firească.

Studiile cu privire la *eficacitatea* profesorului în îndeplinirea rolurilor specifice, a dus la precizarea semnificaţiei conceptului de competenţă pedagogică. Competenţa pedagogică include valorile, credinţele, motivele, cunoştinţele şi sentimentele profesorului, modul de relaţionare cu elevii şi cu cadrele formale de desfăşurare a activităţii deci o serie de competenţe în plan moral, profesional-ştiinţific, psihopedagogic şi psihosocial. Se evaluează ca reprezentative pentru competenţa didactică orientarea helping (ca atitudine) şi empatia (ca aptitudine). Prin orientare helping se înţelege "atitudinea formativă a profesorului, de sprijinire necondiţionată şi obligatorie a elevului în scopul formării personalităţii acestuia, atât sub aspect instrucţional cât şi sub aspect educaţional".

În ce priveşte profilul psihocomportamental al profesorului, deseori, aceleaşi aspecte ale stilului predării au fost considerate fie că facilitează, fie că frânează obţinerea de performanţe. N.Flanders, cunoscut prin studiile centrate pe definirea eficienţei profesorului, diferenţiază între predarea directă şi predarea indirectă. Leikart (1991) distinge între profesori cu nivel înalt de iniţiativă şi profesori cu nivel jos de iniţiativă. Primul tip de profesori organizează mediul de învăţare într-un mod flexibil şi stimulator, permite copiilor să facă alegeri, le menţine interesul, îi ajută să-şi dezvolte încrederea în sine, independenţa şi responsabilitatea, competenţa în luarea deciziilor şi rezolvarea de probleme, are abilitatea de a varia sarcinile de învăţare şi permite copiilor să să-şi utilizeze din plin deprinderile şi abilităţile. Bennettt distinge profesorul centrat pe tema predată (cu stil de predare formal) şi profesorul centrat pe elev (cu stil de predare informal). Modelele de comportament didactic, precum şi dimensiunile personalităţii şi comportamentului profesorilor selectate pentru configurarea acestor modele atrag atenţia asupra tendinţei generale (atât a specialiştilor cât şi a beneficiarilor influenţelor educative) de a glisa între două modalităţi de înţelegere şi acceptare a profesorului: cea de expert într-un domeniu ca orice alt domeniu de profesionalizare (activitatea didactică) şi cea de model de perfecţiune umană, versiune idealizată a unor standarde de evoluţie şi împlinire a fiinţei umane.

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Definiţi aptitudinea pedagogică
2. Care sunt formele sub care se manifestă aptitudinea pedagogică?
3. Care sunt indicatorii aptitudinii pedagogice?
4. Definiţi competenţa pedagogică
5. Enumeraţi câteva componente ale competenţei pedagogice
6. Precizaţi structura *competenţei psihosociale* a cadrului didactic
7. Enumeraţi câteva particularităţi ale unui profesor eficient
8. Precizaţi clasificarea stilurilor de predare operată de N.Flanders
9. Enumeraţi tipurile de profesor diferenţiate după imaginea de sine pe care o aceştia
10. Precizaţi tipurile de profesori diferenţiate în funcţie de empatia şi orientarea personală a profesorilor

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului:

MARCUS, S., (coord.) (1999), *Competenţa didactică – perspectivă psihologică,* Ed.All, Bucureşti.

MITROFAN, N. (1976), *Dimensiuni ale conceptului de competenţă profesională a cadrelor didactice*, în "Revista de pedagogie", nr.10.

MITROFAN, N., (1987), « Aptitudini şi capacităţi ; aptitudinea pedagogică » în POPESCU - NEVEANU, P., ZLATE, M., CREŢU, TINCA (1987), *Psihologie şcolară,* Universitatea din Bucureşti, TUB

POTOLEA, D. (1987), *Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale şi incidenţe în procesele de învăţare la elevi,* în: "Revista de pedagogie", nr.12.

STAN, E. (1999), *Profesorul între autoritate şi putere,* Ed. Teora, Bucureşti.

ŞOITU, L. (1997), *Pedagogia comunicării*, E.D.P.R.A., Bucureşti.

EXERCIȚII

Precizarea şi argumentarea concepției personale asupra următoarelor teme şi/sau controverse din psihologia educației

1. Raportul ereditate-mediu în influențarea dezvoltării psihice
2. Stadialitatea dezvoltării psihice
3. Influența dezvoltării socio-afective asupra învățării în şcoală
4. Influența dezvoltării morale asupra învățării în şcoală
5. Influența dezvoltării eului şi imaginii de sine asupra învățării în şcoală
6. Raportul mecanisme psihice cognitive/mecansime psihice stimulator-energizante în condiționarea succesului/eficienței în învățarea şcolară
7. Raportul temperament / aptitudini în condiționarea succesului/eficienței în învățarea şcolară
8. Raportul aptitudini / caracter în condiționarea succesului/eficienței în învățarea şcolară
9. Raportul inteligență /creativitate în condiționarea succesului/eficienței în învățarea şcolară
10. Raportul dependență / independență (autonomie) în învățarea şcolară
11. Efectul grupului de elevi asupra comportamentului individual în şcoală
12. Factorii care influnețează eficiența profesorului în şcoală

Plan de elaborare a discursului:

1. Succintă prezentare a concepției specialiştilor (literatura de specialitate) cu privire la problema în cauză;
2. Precizarea concepției personale şi a convergenței sau divergenței acesteia în raport cu opiniile specialiştilor;
3. Argumentarea convergenței sau divergenței opiniei personale în raport cu opiniile specialiştilor;
4. Exemplificarea cu un caz concret, din experiența personală sau a persoanelor cunoscute pentru fundamentarea concepției personale;
5. Analiza efectelor în planul comportamentului profesional a concepției personale cu privire la problema în cauză.